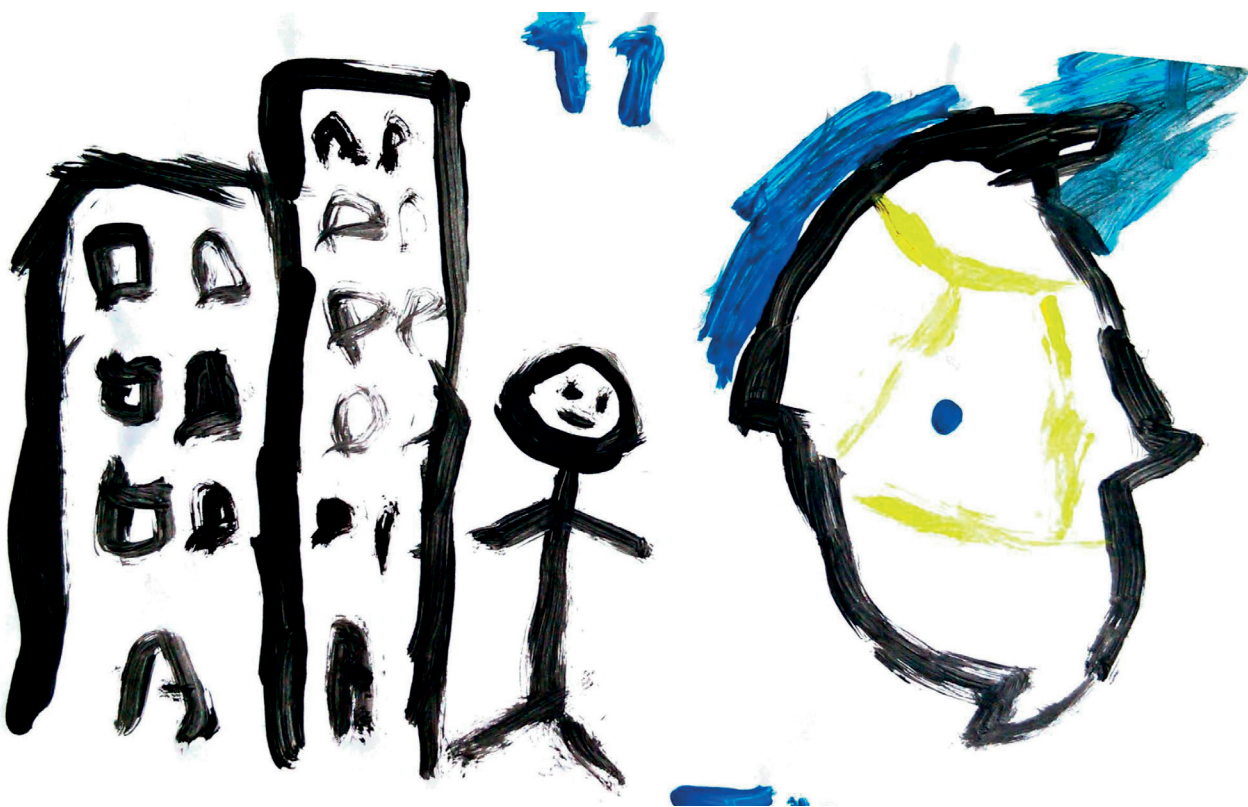


Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica



*Territorios usados por los
niños y reelaborados*
TOMO 2

DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 2: Territorios usados por los
niños y reelaborados

Mathusalam Pantevis Suárez
Jader Janer Lopes Moreira
Patricia Medina Melgarejo
(Compiladores)

DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 2: Territorios usados por los
niños y reelaborados

Mathusalam Pantevis Suárez
Jader Janer Lopes Moreira
Patricia Medina Melgarejo
(Compiladores)

Pantevis Suárez, Mathusalam compilador
Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica -- /
Compiladores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer López Moreira, Patricia Medina Melgarejo.--
Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.
Isbn 978-958-5539402 (Tomo 1)
Isbn 9789585539426 (Tomo 2)
Isbn 9789585539440 (Tomo 3)
Isbn 9789585539464 (Tomo 4)

4 tomos: fotografías, graficas; 23 cm.

Incluye índice

Tomo 1. prácticas, saberes y conocimientos. -- Tomo 2. Territorios usados por los niños y
reelaborados. --Tomo 3. Infancias y contemporaneidades. -- Tomo 4. Actores de la educación: del
ser al quehacer docente

1. Infancia – Aspectos sociales 2. Sociedad. -- 3. Sociología

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

302 – scdd22

Diferentes geografías de la infancia. Experiencias y vivencias en Latinoamérica

Tomo 2: Territorios usados por los niños y reelaborados

© Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá,
diciembre de 2018

© Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes
Moreira, Patricia Medina Melgarejo, Bernard Fichtner,
Lorena Cardona Alarcón, María Helena Ramírez
Cabanzo, Daniela Freire Andrade, Paula Figueiredo
Poubel, Jeysson Ricardo Da Cunha, Analise Monteiro do
Nascimento, Victor Loback, Eliza Moura Pereira Silva

ISBN (impreso): 978-958-5539-42-6

ISBN (digital): 978-958-5539-43-3

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: octubre de 2018

Evaluación de contenidos: noviembre de 2018

Correcciones de autor: noviembre de 2018

Aprobación: diciembre de 2018

Proceso editorial

Director editorial: Eduardo Mora Bejarano

Coordinador editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Corrección de estilo, concepto Gráfico, diseño,

Composición e Impresión

Entrelibros e-book solutions

www.entrelibros.co

Gladys Carolina Chavez Caballero - Diseñadora

Impreso en Bogotá, Colombia.

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

*Todos los derechos reservados. Queda prohibida la
reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento
o transmisión por cualquier medio o método sin
autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área
Andina y sus autores.*

BANDERA INSTITUCIONAL

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez

Miembros Fundadores

Diego Molano Vega
Presidente del Consejo Superior y Asamblea General

José Leonardo Valencia Molano
Rector Nacional
Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra
Vicerrectora Nacional Académica

Jorge Andrés Rubio Peña
Vicerrector Nacional de Crecimiento y Desarrollo

Tatiana Guzmán Granados
Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina

Edgar Orlando Cote Rojas
Rector – Seccional Pereira

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco
Rectora – Sede Valledupar

María Angélica Pacheco Chica
Secretaria General

Eduardo Mora Bejarano
Director Nacional de Investigaciones

Olga Ramírez Torres
Decana Facultad de Educación

Martha Lucía Peñalosa Barriga
Director Licenciatura en Pedagogía Infantil

Sandra Milena Cortes Muñoz
Directora Especialización en Pedagogía y Docencia

Camilo Andrés Cuéllar Mejía
Subdirector Nacional de Publicaciones

9 Introducción

13 Parte 1. Territorio con-vivido

- 15 ■ El espacio de vida de los niños: contribuciones de los estudios de Marta Muchow a los niños y sus especialidades

Jader Janer Moreira Lopes

Bernard Fichtner

Traducción: *Mathusalam Pantevis Suarez*

37 Parte 2. Territorio Colombia

- 39 ■ Espacios autobiográficos y narrativas de vida: la experiencia educativa de los embera katío

Lorena Cardona Alarcón

María Helena Ramírez Cabanzo

55 Parte 3. Território Brasil

- 57 ■ Cuiabá: A cidade “moderna” de suas crianças no centro oeste brasileiro

Daniela B. S. Freire Andrade

Eliza Moura Pereira Silva

Paula Figueiredo Poubel

Jeysson Ricardo F. da Cunha

- 81 ■ “Essa escola tem mais de quinhentas salas” – a prática do rodízio na educação infantil

Anelise Monteiro do Nascimento

Victor Loback

INTRODUCCIÓN

La Fundación Universitaria del Área Andina, en concordancia con su misión institucional, “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento y la formación integral y permanente de personas, desde un enfoque humanista, y de pensamiento crítico y reflexivo”, establece un plan estratégico de desarrollo en el que se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y el pensamiento fundacional mediante el imperativo de “Formación de calidad, innovadora y creadora de valor en la geografía nacional e internacional, fortaleciendo y propendiendo por la integración de la Comunidad Andina”.

A partir de este enunciado, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina propicia la indagación sobre la pedagogía como una noción transversal al objeto social de la institución y como fundamento de la educación que posibilita el desarrollo de la sociedad para “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos que se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible, aumentando considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.¹

En consecuencia con lo anterior, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil adscrito a la Facultad de Educación, tiene por objeto de conocimiento la reflexión en torno a la formación de maestros y propuso en el año 2014 una serie de estrategias académicas relacionadas con la producción de conocimiento para la formulación de proyectos de investigación en cooperación internacional e interinstitucional. En este sentido, se inició un trabajo de investigación con la Facultad de Educación de la Uni-

¹ <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

versidad San Buenaventura de Bogotá, Colombia, para generar reflexiones en torno al rol de las educadoras en educación infantil.

Posteriormente, se invitó al Dr. Jader Janer Lopes Moreira, director del grupo de investigación GRUPEGI de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora para que expusiera las experiencias significativas de su grupo de investigación frente al tema de “aprendizajes y reflexiones socioculturales de la educación en primera infancia”, en el marco de los encuentros de socialización de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina frente al quehacer pedagógico con grupos en contextos socioculturales diversos.

Desde ese momento, se empezó a consolidar una alianza de colaboración entre los investigadores de las tres instituciones, hacia la construcción de una línea de investigación conjunta que busca aportar a la configuración del estado de la investigación en primera infancia y conducir a otras reflexiones sobre el cuidado y la crianza de los niños.

Producto de esta alianza, en el año 2016 se inició el proyecto de investigación “Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en tres comunidades originarias de América Latina”, con el objetivo de producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en países latinoamericanos con comunidades originarias, como oportunidad para configurar saberes sobre el niño y la niña y las formas en que son asumidos por los adultos.

El proyecto se propuso desarrollar una metodología desde el enfoque cualitativo en donde se utiliza la geografía de la infancia como metodología de análisis a partir de la cartografía social y cartogramas individuales. Para ello, se estableció un plan de trabajo por fases anuales, con resultados centrados en la aproximación teórica, conceptual y metodológica frente al tema de geografías de la infancia, prácticas de cuidado y crianza y experiencia educativa en comunidades originarias.

Para el año 2017, se realizó una misión académica en la Universidade Federal de Juiz de Fora de Brasil acogiendo a las investigadoras Lorena Cardona Alarcón de la Fundación Universitaria del Área Andina y Alice Marcela Gutiérrez Pérez de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, con el objetivo de entender las condiciones de cuidado y crianza que posibilitan la construcción de experiencias educativas con los niños en sus primeros años en las comunidades originarias, la familia y los centros de atención en Brasil con la comunidad quilombola, y en Colombia, con los embera katío.

Como resultado del trabajo de los últimos tres años de investigación, se obtiene la presente colección de libros denominada *Diferentes Geografías de la Infan-*

cia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica. Los doctores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira y Patricia Medina Melgarejo aportaron su experiencia y conocimiento para la compilación de capítulos que aportan al objetivo de la alianza en cuatro tomos: el primero “Prácticas, saberes y conocimientos”; el segundo, “Territorios usados por los niños y reelaborados”; el tercero, “Infancias y contemporaneidades”, y el cuarto, “Actores de la educación: del ser al quehacer docente”.

Los diferentes capítulos exponen resultados de investigaciones que fortalecen la producción de conocimiento y la apropiación social de los grupos de investigación Kompetenz de la Fundación Universitaria del Área Andina, GRUPEGI de la Universidad Federal de Juiz de Fora y Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, además de la socialización con los integrantes de las comunidades, quienes aportaron desde su cotidianidad las comprensiones que tienen de cuidado y crianza, interpretadas por cada uno de los investigadores autores de los capítulos del libro.

La presente publicación queda a consideración de la comunidad académica que tiene por interés investigativo el análisis de la infancia en contextos diversos, y que permite aproximaciones desde el rol del maestro como investigador a la comprensión de los diversos escenarios que configuran la representación de la realidad de niños y niñas de América Latina.

Olga Ramírez Torres

Decana Facultad de Educación
Fundación Universitaria del Área Andina

P
A
R
T
E



Territorio con-vivido

1

■ El espacio de vida de los niños: contribuciones de los estudios de Marta Muchow a los niños y sus especialidades¹

O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de marta muchow para as crianças e suas espacialidades

Jader Janer Moreira Lopes², Bernard Fichtner³

Traducido por: Mathusalam Pantevis Suarez⁴

Resumen

Marta Muchow nació el 25 de septiembre de 1892, en la ciudad de Hamburgo, Alemania. Se decidió a investigar los niños en la ciudad. Su trabajo fue publicado después de su muerte y recibió el título *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Sus ideas son

.....
1 Traducido por Mathusalam Pantevis Suárez. Esta traducción se realiza por la importante contribución realizada por Marta Muchow al área de geografía de la infancia. El presente artículo corresponde a la primera traducción realizada del idioma ruso al portugués y, por considerarse una obra tan importante, se hace la traducción al español. Este artículo, originalmente, fue publicado en portugués como "O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades", en la Revista de Educação Pública, vol. 26, No. 63, pp. 755-774, set./dez. 2017. Se publica en este libro con autorización de los editores de la revista en mención y de los autores.

2 Doctor en Educación. Profesor del Programa de Posgrados en Educación de la Universidade Federal Fluminense (UFF) y la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordinador del Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância. Rua José Lourenço Kelmer, s/n - Martelos, Juiz de Fora. MG. CEP: 36036-330. Correo electrónico: jjaner@pq.cnpq.br

3 Ph.D. Universidade de Siegen. Adolf-Reichwein-Straße 2, 57076 Siegen. Correo electrónico: fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

4 Traducción hecha del portugués al español por Ph.D. Mathusalam Pantevis Suarez. Doctor en Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância (GRUPEGI – UFJF). Docente Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Surcolombiana – USCO. Investigador de la Facultad de Educación – Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo Científico – Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá D.C., Colombia. Correo electrónico: mathusalam@gmail.com

contemporáneas y se pueden encontrar en cualquier obra actual que trabaje el protagonismo y la participación de los niños, así como sus lógicas y formas propias de ser y estar en el espacio. Este texto aborda las contribuciones de la autora a partir de su único trabajo publicado.

Palabras clave: niños, ciudades, geografía de la infancia.

Resumo

Marta Muchow nasceu no dia 25 de setembro de 1892, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Dedicou-se a pesquisar as crianças na cidade. Seu trabalho foi publicado após sua morte e recebeu o título *Der Lebensraum des Gro stadtkindes*. Suas ideias são contemporâneas e poderiam estar presentes em qualquer obra atual que preconiza o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço. Este texto aborda as contribuições dessa autora a partir de seu único trabalho publicado.

Palavras-chave: crianças, cidades, geografia da infância.

Marta Muchow estudió cómo los niños en un barrio de clase obrera usaron su creatividad para transformar las calles en sus propios espacios de vida. Muchow escogió (...) una parte de la ciudad de Hamburgo como el lugar de investigación (...). El estudio documenta una parte de la historia de la infancia urbana vista desde abajo, usando una perspectiva sensible y participativa (Zinnecker y Schoning. Prefacio de la edición de 1978).⁵

La ciudad de Juiz de Fora se sitúa en la zona selvática del Estado de Minas Gerais, Brasil (figura 1). Es un espacio urbano con aproximadamente 550.710 habitantes donde, de acuerdo con el último censo (2010), 98.554 son niños con edades de 0 a 14 años (IBGE, s. f.). A pesar de ese gran número de niños, y como en la mayor parte de las ciudades brasileñas, Juiz de Fora cuenta con pocos espacios destinados a la infancia y al descanso cotidiano. Plazas públicas, parques y otros espacios tradicionalmente ocupados por los habitantes de poca edad, están ausentes.

.....
⁵ Este texto solo fue posible con la intensa ayuda del profesor Bernd Fichtner que no solamente me regaló el libro *Der Lebensraum des Gro stadtkindes*, en su última versión, sino también, me ayudó en la producción y traducción al portugués.



FIGURA 1. Ubicación de Juiz de Fora en el mapa político de Brasil.

Fuente: Acervo Grupo de Pesquisa Geografia da Infância (GRUPEGI), 2015.

Así, espacios destinados para otras funciones terminan siendo utilizados por adultos y niños, quienes materializan sus vidas cotidianas ahí. Por ejemplo, en los últimos años, por cuestiones económicas se detuvo la construcción de una vía que debió ser una conexión entre la ciudad y una importante autopista. En parte de esta vía no se permite la circulación de carros. Dicho espacio rápidamente fue ocupado por la población de la ciudad, sobre todo los fines de semana, para actividades como: bicicleta, patinaje, personas caminando y trotando y por supuesto, muchos niños jugando en la vía (figura 2). Uno de esos niños nos dijo: “[...] ¿por qué esta calle no es para nosotros, pues aquí puedo montar bicicleta sin carros?” (Traducción nuestra. Nota de campo, 2014).



FIGURA 2. Niños andando en bicicleta en vía pública.

Fuente: Acervo Grupo de Pesquisa Geografia da Infância (GRUPEGI), 2015.

Esta descripción, a pesar de ser una observación de la ciudad de Juiz de Fora, es una escena que puede estar presente en diferentes ciudades del Brasil. Lo dicho por aquel niño nos señala la vida de los niños en la ciudad y señala, más exactamente, la vida de los niños y sus vivencias espaciales.

Las conexiones entre infancia y espacio han sido foco de estudio de diversos campos de conocimiento, entre los cuales, según Lopes (2013), se puede destacar el área de la geografía de la infancia. Dicha área de investigación y sus estudios reconocen que las acciones humanas (y también las de los niños) son acciones situadas en un tiempo, pero también ocurren en un espacio; son, por tanto, acciones espaciales y como tal pueden ser comprendidas e interpretadas a la luz de las reflexiones y debates de los referenciales geográficos.

Lopes (2013), en un artículo reciente, mapeando los estudios, los postulados teóricos y las tendencias presentes que propusieron e influenciaron los caminos sistematizados de la geografía de la infancia, afirma que:

Podemos señalar la década de los 70 del siglo pasado, como un momento en que se inician los cúmulos de trabajos que incluyen a los niños y sus espacialidades. Producciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos, pero fuertemente influenciadas por los postulados sistematizados en la Geografía Humanista, fueron iniciando una serie de acciones y registros que buscan develar el ser y estar de los niños en el espacio (Lopes, 2013, pp. 284-285. Traducción nuestra).

El autor reconoce que el libro de Yi-Fu Tuan con el título *Topofilia*, cuya primera edición data de 1973 y ha sido publicado en diversas lenguas a partir del año 1980; la obra de Armand Frémont publicada en 1976 y titulada *La région, espace vécu* (La región, espacio vivido); el libro *A imagem de cidade* (La imagen de la ciudad), publicado en 1960 por Kevin Lynch, además de los estudios de Piaget (Piaget e Inhelder, 1993, entre otros), trajeron influencias significativas en dichos temas, constituyéndose como marco de referencia para los estudios iniciales en las investigaciones sobre niños y sus relaciones espaciales.

Cartografiar movimientos de una época siempre es algo difícil, puesto que muchas veces se toman en cuenta solo las fuentes a las que la investigación tuvo acceso, y siempre se corre el riesgo de dejar por fuera otras contribuciones. Sin embargo, es lo que permite, entre otras cosas, conocer al *Zeitgeist* que permea determinados espacios y tiempos. En esa perspectiva, buscando profundizar, se reconoce una investigadora del inicio del siglo XX que parece ser una de las primeras personas que dedicaron su vida académica a pensar en el binomio niño/espacio: Marta Muchow.

Este texto se dedica a ella y a las importantes contribuciones que hizo. Nos asusta cómo una obra tan importante ha permanecido olvidada en el medio científico. Para el caso de Brasil, prácticamente no existen publicaciones que puedan dar visibilidad a su trabajo.⁶ Marta Muchow desarrolló investigaciones significativas sobre la relación de los niños con sus medios, sobre todo el urbano, acuñando términos y conceptos que hoy se presentan como contemporáneos en el área de estudios de infancia.

Marta Muchow nació el 25 de septiembre de 1892, en la ciudad de Hamburgo, Alemania, y se suicidó en 1933, precisamente el día 27 del mismo mes de su nacimiento, presionada por las acciones del régimen nazi en su país y por los rumbos que tomaba la vida en Alemania.

.....
6 Lo mismo sucede para el caso de Colombia y para los países de habla hispana, donde prácticamente no existe visibilidad de los trabajos de Marta Muchow, de allí la importancia de la presente traducción.



FIGURA 3. Marta Muchow en 1930.

Fuente: Muchow, M. y Muchow, H. (2012, p. 24).

Fue profesora y trabajó como colaboradora voluntaria en el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Hamburgo, coordinado por William Stern, en el período 1916-1933. Según Mey y Gunther (2015), dicho laboratorio se transformaría en uno de los mayores centros de referencia de estudios de infancia de la época. En el año de 1920, se dedicó a trabajar intensamente en un conjunto de trabajos en la ciudad de Hamburgo, en un distrito llamado Barmbeck.⁷

Su libro *Der Lebensraum des Großstadtkindes* traducido al inglés como *The Life Space of Urban Child*) todavía no se encuentra traducido para el portugués, pero podría tener el título de O espaço da vida da criança na cidade grande (El espacio de vida del niño en la gran ciudad). La obra fue publicada después de su muerte, por su hermano Hans Heinrich Muchow en el año de 1935, pero su divulgación quedó restringida al territorio germano.

.....
⁷ Actualmente la grafía del nombre del distrito es Barmbek. Para mayores informaciones sobre el lugar, pueden ser encontradas en la página oficial de la ciudad, disponible en: <http://www.hamburg.de/barmbek-sued/>

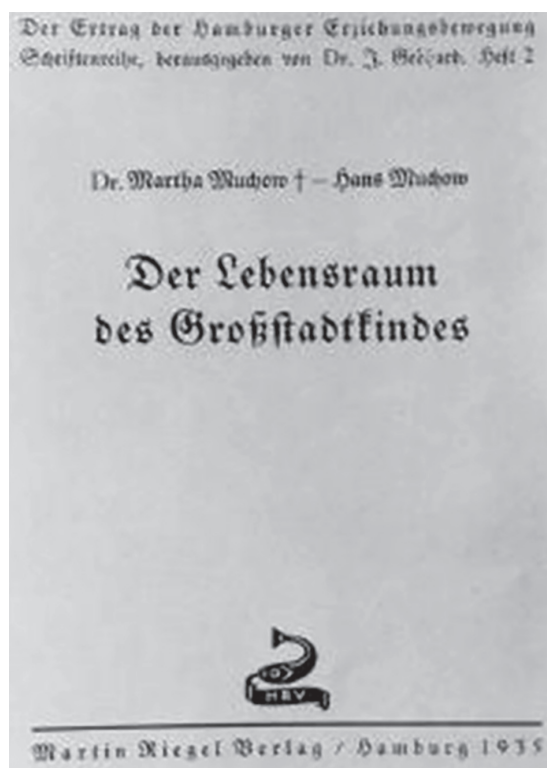


FIGURA 4. Portada de la edición de 1935.

Fuente: Muchow, M. y Muchow, H. (2012, p. 65).

Pasados 43 años desde su primera edición, el libro fue reeditado en 1978, a partir de un intenso trabajo de investigación del profesor Jürgen Zinnercker, docente de la Universidad de Siegen, fallecido en el año 2011, quien trabajó como fundador y por más de 25 años en el reconocido Siegener Zentrums für Sozialisations-, Lebenslauf- und Biographieforschung - SiZe (Centro de Siegen para Investigación de Socialización y Biografía), realizando muchos proyectos con perspectivas innovadoras sobre infancia y juventud. Él y su esposa, la profesora Imbke Behnken, y el grupo de investigadores, dedicaron largos años a un proyecto que tenía por objetivo comprender el espacio de vida de los alumnos de cursos finales de educación básica. La investigación, que recibió el nombre de *Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschularbeit* (1975) y *Projektgruppe Jugendbüro* (1977), utilizó el concepto de *Lebenswelt* (mundo vivido), tomado de los estudios de Edmund Russel y su alumno Alfred Schultz (1971), como sostiene Lopes (2012, p. 78):

Es en ese camino que Schütz trae el término *Lebenswelt*, siendo las diversas dimensiones de las realidades experimentadas y vivenciadas por hombres, mujeres y niños. Esa experiencia no se restringe a un lugar privado, pero sí intersubjetivo, en presencia con lo social, teniendo como marca la interpretación de las personas que en él habitan. Defiende, así, que la interpretación es el punto de partida de la constitución del dicho real; [...] propone un multi-verso en vez de universo, permeado por las infinitas posibilidades de interpretaciones. Usando mi cuerpo como referencia, como el Aquí y el Ahora, vivencio las experiencias espaciales y temporales, teniendo como dominio la realidad social de los contemporáneos (*Mitwelt*) y la de los predecesores (*Vorwelt*). Es la vida cotidiana –*Alltagwelt*, que ocupamos y nos ocupa, donde se insertan mis espacialidades y temporalidades [...].

El interés en comprender el espacio vivido de los niños y jóvenes llevó a los investigadores de Siegen a desarrollar un aporte teórico reconocido como mapas narrativos (*narrative landkarten*)⁸. Por esta razón, el encuentro con la producción de Marta Muchow despertó gran interés del profesor y su equipo; según Mey y Gunther (2015), se realizó un gran esfuerzo para reconstruir la vida de la autora, recurriendo a entrevistas y archivos en bibliotecas. Behnken y Zinnecker (2015) afirman que los conceptos establecidos por Muchow para investigar el espacio socio-geográfico de los niños fueron replicados en su obra, como también un esquema desarrollado por Heinz Werner, colega de Muchow, que emigró para los Estados Unidos.

El redescubrimiento del libro de Muchow tuvo grandes repercusiones en Alemania, la obra presentada en la última edición revisada y ampliada de 2012, organizada por Imbke Behnken y Michael-Sebastian Honig (2012). De acuerdo con Mey y Gunther (2015), actualmente la autora viene recibiendo una atención renovada sobre la configuración de sus publicaciones, exposiciones, conferencias y homenajes especiales en su país de nacimiento. La propia Biblioteca de Educación, Psicología y Deportes de Hamburgo recibió el nombre de la investigadora,⁹ inclusive como referencia de un memorial de las víctimas del nazismo. En 2010, fue creada la Fundación Marta Muchow, con el objetivo de apoyar las investigaciones y trabajos sobre la infancia inspirados en las perspectivas y ejemplos de la autora.¹⁰

.....
8 Para mayores detalles, ver texto de Lopes (2012) en las referencias bibliográficas.

9 Acceso al sitio en <https://www.ew.uni-hamburg.de/mmb.html>

10 Acceso al sitio en <http://www.martha-muchow-institut.de/>

En un cuadro que describe algunos momentos de la vida de Marta Muchow, con el nombre original de *Marta Muchow. Materialien zur Biografie einer Wissenschaftlerin* (Marta Muchow. Materiales para la biografía de una científica), Jürgen Zinneker (en Muchow, M. y Muchow, H., 2012) relata algunos momentos de la vida de la investigadora. Nacida en 1892, tuvo su vida escolar de 1899 hasta 1912. Se volvió profesora en el año de 1913, en la pascua de 1914, hasta el otoño de 1915 tiene su primera experiencia profesional en escuela. En los años siguientes continúa como profesora y actúa en su tiempo libre en eventos del Laboratorio de Psicología y otras materias en la Universidad de Hamburgo, y realiza su investigación con niños. Su muerte ocurre en septiembre de 1933 y aproximadamente dos años después, su hermano publica el libro que describe los trabajos desarrollados en campo.

Marta Muchow: aproximaciones teóricas e investigaciones

Hasta ahora, no hubo ni una tentativa de cuestionar “el espacio de vida urbana” o responder el cuestionamiento científicamente. En ambas literaturas, psicológica y pedagógica, “el niño” ha sido simplemente un objetivo de investigación. Los pocos y recientes estudios que contrastan el niño de la ciudad y el niño rural no ofrecen un análisis detallado, ni descripción de la realidad de la vida en la ciudad, ni intentan capturar el “espacio de vida” del niño urbano (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 78. Traducción nuestra).

Es con este epígrafe que Muchow (2012) hace la introducción de su libro: *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Como se puede percibir, ella presenta críticas a los pocos estudios existentes en su época sobre la vida de los niños urbanos. Dichas críticas continúan en el recorrido de la corta, pero significativa introducción, en la cual la autora comenta que esos trabajos eran “simples”, “universales”, e ignoraban las peculiaridades que constituyen la vida en las ciudades y los procesos educacionales que ocurren en los espacios urbanos. Además, con base en perspectivas de la psicología de la época, ella llama las particularidades del “vivir” urbano de los niños.

¿Cómo comprender los espacios vividos de los niños? ¿Cómo capturar sus lógicas propias de vivir la espacialidad, el ser y estar en las ciudades? Esas y otras preguntas probablemente circulaban entre las inquietudes de Muchow y acabaron por llevarla a pensar una metodología que posibilitara enlazar esa vivencia. La autora busca en la

cartografía y en diferentes formas de observación, entrevistas y conversaciones, una propuesta metodológica que pudiese representar la dimensión poco conocida de los adultos, ignorada en la academia, por los gestores urbanos y por diversos sectores involucrados con la vida en el espacio urbano. En el último párrafo de la introducción, la investigadora comienza a esbozar sus propósitos y justifica la propia arquitectura de las páginas escritas, como se puede observar en las siguientes descripciones.

El libro de Muchow (Muchow, M. y Muchow, H., 2012) está dividido en tres capítulos que describen la perspectiva de estudio: el primero titulado *Der Lebensraum als "Raum, in dem das Kind lebt"* (El espacio de vida como espacio en que los niños viven); el segundo, *Der Lebensraum als "Raum, den das Kind erlebt"* (El espacio de vida como el espacio en que el niño experiencia, construye y realiza por sus vivencias), y el tercero, *Der Lebensraum als "Raum, den das Kind lebt"* (El espacio vivido como el espacio de la vida del niño). Dichos capítulos presentan subdivisiones internas que detallan los momentos de la investigación y así mismo, al final se presentan las conclusiones de cada uno. En el prefacio del libro, escrito por Hans Muchow, firmado el 17 de marzo de 1935, es realizada una rápida presentación y contextualización de la obra. Para familiarizar al lector con la arquitectura del texto, vamos a seguir los propios caminos de la autora; con todo, al mismo tiempo, iremos tejiendo comentarios que buscan dialogar con nuestras interpretaciones de su texto.

El espacio de vida como el espacio en que los niños viven

Se debe anotar que todos los niños, incluyendo aquellos tan jóvenes, como de nueve años, entenderán su misión y se dedicarán a completarla con seriedad y entusiasmo. De esta forma, recibimos un gran número de representaciones gráficas de donde a los niños les gusta jugar y andar, que son subjetivamente honestas y provistas con las mejores intenciones (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 81. Traducción nuestra).

“¿Qué es el espacio en que el niño urbano vive?”. Con esta pregunta inicial, Marta Muchow y un grupo de estudiantes y colaboradores dieron inicio a la investigación que originó el libro publicado por su hermano.

Para responder esa pregunta, ella se basó en métodos empíricos. En esa fase inicial participaron un total de 109 niños de ambos sexos, con edades variadas entre 9

y 14 años. La estrategia fue utilizar mapas formales de Hamburgo, en los cuales los niños fueron convidados a marcar con números o letras las siguientes informaciones: sus actuales y antiguas moradas/residencias, escuelas actuales y antiguas, guarderías, escuelas infantiles, áreas de deportes, colegios, piscinas, bibliotecas, clubes de jóvenes, lugares de trabajo después de la escuela, casas de parientes, casas de amigos, lugares visitados con los padres y otros.

Los niños fueron instruidos, debían colorear de azul todos los lugares que conocían bien, donde jugaban con frecuencia, donde pasaban mucho tiempo, aquellos lugares que “podían visualizar con sus ojos cerrados”, y colorear de rojo aquellas calles por donde ya habían “pasado, pero que no conocían tan bien como los lugares que estaban coloreando de azul”. Y debían diligenciar un cuestionario con la misma información solicitada anteriormente, con el objetivo de hacer comparaciones y trazar clasificaciones estadísticas. De esa forma, un gran número de informaciones empíricas fueron obtenidas.

El capítulo presenta, en la sección 2, una descripción y un conjunto de informaciones estadísticas sobre los datos encontrados, evidenciando las distancias, los movimientos y puntos fijos ocupados por los niños y niñas. Se cruzaron edades y género, a fin de buscar y percibir las diferencias y las similitudes que aparecen. Para poder verificar mejor la información y el material recolectado en campo y para una mejor visibilidad del mismo, son incluidas diversas tablas.

La sección 3 aborda la forma y la composición de los espacios de vida, hace una descripción del distrito Barmbecker¹¹ y el uso que los niños hacen de ese espacio, siendo demarcadas principalmente las áreas de jugar y las áreas cotidianas y de circulación. Barmbeck es descrita como una región de intensa actividad y con muchos equipamientos urbanos (tales como vías y líneas ferroviarias), demostrando que las fronteras naturales y las estructurales espaciales influyen en el uso de ese lugar por los niños y crean separaciones en el espacio, lo que lleva a utilizar el término *Barmbecker Insel*.

Se presentan además nuevas descripciones estadísticas, además de una descripción del uso del espacio del distrito. El capítulo es concluido con la afirmación de que el espacio de vida de los niños no incluye toda la ciudad. Cerca del 6% del área total es intensamente experimentado y existen diferencias entre los grados de familiaridad. Se percibe de forma general que los barrios más cercanos a sus residencias son los más conocidos. En ese punto, la autora hace una importante consideración que se aproxima a los estudios contemporáneos que involucran infancia y espacialidad. Según la

.....
 11 Como se ha citado en una nota anterior, la grafía actual utilizada para la región es Barmbek. En este texto utilizaremos la presente en la obra de Muchow.

autora (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 96), “la proximidad, del punto de vista de un niño, no necesariamente significa una proximidad física”. Hay lugares más lejanos que se tornan más cercanos y viceversa; por lo tanto, las “aldeas infantiles” no siempre presentan un condicionamiento físico. Hay otras consideraciones muy significativas en el cierre de esa parte del texto, dentro de las cuales destacamos la afirmación de que la estructura del espacio urbano de los niños es independiente del punto de vista del adulto.

El espacio de vida como el espacio en que el niño experimenta, construye y realiza sus vivencias

A fin de responder a la cuestión sobre cómo el niño experimenta el espacio (...) nosotros solicitamos declaraciones escritas de los niños (...). Un esquema fue usado para preguntar a los niños sobre la localización y las características de sus espacios de juegos y otras áreas de ocio, también sobre la naturaleza de los juegos que ellos juegan ahí. Esas anotaciones fueron asociadas a anteriores (...) Finalmente los niños prepararon un gran número de textos y representaciones gráficas sobre sus domingos (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 97. Traducción nuestra).

Para este segundo momento de investigación, el grupo coordinado por Muchow solicitó declaraciones escritas de los niños sobre sus espacios de juego y otros lugares vividos por ellas. A partir de las repuestas, se hizo una descripción detallada de las informaciones, estableciendo relaciones con las temáticas encontradas anteriormente. Además de eso, una situación fue privilegiada: el domingo como día libre en la semana, ya que este dato apareció de forma significativa en el primer momento de la investigación, como se evidenció en el epígrafe anterior y se sustenta con la siguiente citación:

(...) se les solicito a los niños hablar sobre las actividades y la intensidad con que ellas vivencian y experimentan las calles, las plazas, parques y demás situaciones en la ciudad. Un tercio de los niños fueron convidados a preparar un registro detallado o un ensayo sobre los acontecimientos

tos de sus domingos (...) (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 7. (Traducción nuestra).

La recolección de datos permitió reconocer que la calle es el espacio privilegiado de los niños comparado con otros espacios que surgieron antes como parques y campos deportivos. Se destacan principalmente las calles donde viven ellos. “En la calle” similar a la noción de “frente de la puerta”, tenemos una extensión de la casa, se trata del lugar donde están los amigos, del cual tienen gran conocimiento y con el cual tienen familiaridad. Se trata del espacio que proporciona extensiones para otros lugares. Muchow afirma que, como la noción de “casa” es extremadamente subjetiva, hay una dimensión que se conecta con la experiencia.

También fueron cartografiadas las principales actividades desarrolladas por los niños: juego de escondidas, guerras, rescates, juegos de indios y “cowboys”, policía y ladrón, entre muchas otras. Además, son comunes las “batallas” y “guerras” entre diferentes calles y en menor escala los juegos de pelota como fútbol, voleibol, entre otros.

En esa sección, Muchow trae nuevamente la cuestión de género como un dato importante en las diferentes actividades desarrolladas por niños y niñas, intentando mapear lo que aparece como actividades específicas para cada uno de esos grupos.

La última sección se refiere al tiempo libre de los niños los domingos, donde emergieron datos significativos de los levantamientos anteriores. Un grupo de niños y niñas escribieron sobre “como yo pasé mi domingo ayer”. Otras situaciones como algunas conversaciones permitieron reconocer el domingo como un día singular y diferenciado en la vida de los niños.

La vivencia en familia es una característica que marca la vida de los niños los domingos. Actividades como “ayudar en casa”, estar junto con parientes, hacer visitas a parientes, participar de juegos familiares y hacer caminatas en familia, son algunas descripciones que aparecieron.

Muchow cierra esta capítulo haciendo nuevamente un resumen de todo lo que fue presentado, demarcando cómo el mundo de la escuela y de la calle está presente durante la semana de los niños, es sustituido por las relaciones familiares el día domingo. Más allá de los contenidos, trae consigo una afirmación de los procedimientos de la investigación, afirmando la imposibilidad de generalizar los datos presentados y apuntando a la necesidad de avanzar y profundizar ese levantamiento con los niños.

El espacio de vida como espacio de vida del niño

Los espacios de las calles que fueron revelados por las investigaciones en el primer capítulo, como aquellos experimentados por los niños de Barmbeck, ahora se tornan base para estudios posteriores (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 106. Traducción nuestra).

Los espacios que emergieron en los capítulos anteriores fueron los lugares usados para dar continuidad a la investigación. Este capítulo contiene 8 sesiones, constituyéndose como el más largo. Algunas sesiones presentan subdivisiones. La autora nuevamente hace una descripción de la metodología utilizada: los niños fueron observados a partir de diferentes grupos de edad (3 - 5 años; 6 - 8 años; 9 - 10 años; 11,13 años y 14 años), aproximaciones etarias que fueron la base para agrupar los datos. Tres estrategias de observación fueron privilegiadas: el *flush-light-Methode* (luz de flash/reflector), que consiste en enfocar la observación en un área restringida e prescrita, registrándose todos los comportamientos de los niños bajo la luz de un reflector; el *time-simple-Methode* (tiempo de muestra), se caracterizó por la observación fija de un investigador, procediendo al registro sistemático de todos los comportamientos de los niños en ese espacio limitado y, por último, el *Dauer-Beobachtungs-Methode* (método de observación permanente), donde fueron contemplados ciertos niños o grupos de niños y algunos comportamientos permanentes. Con ese trabajo se levantó un gran número de informaciones, Muchow privilegió algunas de ellas para ser descritas, más precisamente siete.

Son escogidos inicialmente los muelles, un lugar de cargamento de productos como uno de los lugares privilegiados de la investigación y se presenta la siguiente descripción del lugar:

Los muelles de cargamento están localizados al noroeste del distrito de Bamberk y se extiende cerca de ochenta metros paralelos al Canal Osterbeck, entre el Canal y la Avenida Osterbeck. La frontera occidental es creada por una Avenida y un puente que posee entorno de 35 metros de largo. Del lado oriental hay una cerca de madera que mide dos metros de altura y cerca de 25 metros de ancho. Atrás de la cerca están los gal-

pones del barco de Hamburger Kanu - Clubs y V. (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, pp. 107-108. Traducción nuestra).

La descripción de los muelles revela que son una construcción creada por los adultos para fines adultos. En esa dimensión son hechas las primeras preguntas: ¿Qué hacen los adultos en ese lugar? ¿Cuál es el papel de los muelles en sus vidas? Muchow responde: ese lugar no afecta prácticamente a ningún adulto que pasa por ahí, los muelles no hacen parte de sus ambientes, de sus mundos vividos. Sin embargo, la observación de los niños revela otras cosas: hay aquellas que vienen solamente para pasear y aquellas que vienen de diversos lugares y se quedan un tiempo en el lugar. La observación de esos dos grupos permite diferenciar el mundo de los adultos del mundo de los niños.

Una primera diferencia se encuentra desde la perspectiva que define el propio lugar: para los constructores del lugar, para los adultos que utilizan el espacio en su funcionalidad, el centro de aquel espacio es en la parte baja, cerca al borde del agua; para los niños, su encanto comienza con la periferia del espacio y se define como una cerca de madera, de aproximadamente 1,5 metros de altura, que rodea el lugar, funcionando como un parapeto que protege a los transeúntes de caer, es decir, es una barrera para la circulación y se puede percibir a través de una señal óptica. Para los niños la cerca es un marcador táctil, pues luego buscan entrar en contacto con ella, dejando de ser una barrera de circulación para transformarse en un objeto de acción. Así, el contacto, la experiencia táctil es lo que prevalece: tocar, escalar, deslizar las manos está siempre presente. La cerca, en el mundo adulto, para y direcciona la circulación; en el mundo de los niños, es una invitación para actuar.

La segunda diferencia observada se refiere a un terreno de piedras, que, para los adultos, existe en su funcionalidad primera o pasa prácticamente desapercibido raramente haciendo parte de sus mundos. Para los niños, es un espacio de “emociones”, de gran intensidad: bajadas, deslizarse, escaladas, posibilidades de ver objetos rodando. Niños ayudando a otros, niños empujando a otros, muchas acciones más. Para los niños el terreno hace parte de sus mundos, es un “subproducto”, es un espacio de intensidad, es un espacio que revela (revela el hábil el inhábil, el valiente y el cobarde, al maestro o al aprendiz).

Otros elementos que hacen la diferencia son las escaleras, caminos y los bordes del muelle. Para los adultos y los niños mayores, esos son elementos estructuradores y que limitan la circulación, pero, para los niños menores, son lugares de emoción. Los escalones son usados en otras perspectivas; así como el pasamano de la escalera, el ca-

mino despierta la mente a la aventura y a una gran experiencia sensorial, sirviendo de base para sus movimientos; el borde del muelle, sus límites permiten una sensación de flotar con las piernas en el aire, posibilitando observar los movimientos diversos que ocurren en el agua. Los muelles son así, un espacio diverso del mundo adulto, pero que es vivido con gran intensidad por los niños, con el mismo fervor con que observan el salpicar del agua sobre las piedras.

Otro lugar observado en la investigación son los lotes vacíos, llamados por los niños *platz* (lugar). Se trata de un espacio donde prevalece la presencia de niños mayores, y se observa una presencia reducida de niños pequeños. Si para el mundo adulto los lotes vacíos son percibidos como un problema urbano, para los niños son un verdadero *playground*, un espacio donde se dan diversos juegos, un espacio fantástico al aire libre que representa un espacio de libertad, donde los niños pueden permanecer lejos de las restricciones presentes en otros lugares, pudiéndose expresar sus propios modos de vida.

Además de los lotes vacíos, el propio *playground* también fue observado. Se percibe que a pesar de haber sido construido para un grupo específico de edad (8 a 14 años), se reciben visitas de niños de diferentes edades. Los equipamientos y elementos naturales presentes en ese espacio son utilizados de formas variadas por los niños, dado que ese grupo etario es un recorte importante en ese proceso. También se observó la atribución de otros usos de esas formas presentes en el paisaje. Frecuentemente, los niños las utilizan con otras perspectivas y funciones, ellos re-significan esos espacios, los reviven, lo que evidencia divergencias claras de aquellas que fueron pensadas por los constructores.

Las siguientes secciones traen observaciones comprendidas en calles de poco tráfico, de tráfico intenso y en la avenida principal. Esas vías fueron observadas porque los niños en el inicio de la investigación designaron las calles como su *playground* favorito. La investigación mostró que la calle con poco tráfico hace parte de la vida de los niños. Es un espacio usado intensamente como área de jugar, que expresa libertad y seguridad, usado por niños de diferentes edades todo el día. Por otro lado, las calles de tráfico intenso no son espacios de ocio para los niños, puesto que el flujo de personas y vehículos diversos impiden e interrumpen las acciones infantiles. Así, no son espacios de acogimiento, de juegos, pero es un espacio a ser conquistado. La calle principal (aquí fue observada la Hamburger Straße) no se constituye como un espacio de juegos. La mayoría de los niños son transeúntes. No obstante, algunas tiendas y sus vitrinas, dependiendo de su contenido, atraen la atención de un grupo determinado de niños y niñas. Los niños prestan poca atención al contenido presente en la calle en los locales que se encuentran de paso, no haciendo parte de sus mundos.

Muchow trae consigo en este capítulo una observación interesante ocurrida en una tienda por departamentos,¹² que se constituye como un centro importante destacado por los niños. Para los adultos, esa tienda tradicional es un centro de variedades que atiende rápidamente a los adultos, funcionando según la autora como un “museo de las necesidades modernas”, siendo “un lugar para conocer, ver personas, conversar, ver ofertas, tomar una taza de café hace parte de la vida de la multitud que por allí circula”. En la tienda, es muy común ver un gran número de niños circulando con adultos. El establecimiento inclusive tiene “atracciones” dirigidas al público infantil, ofreciendo un menú especial para ellos. Sin embargo, los niños no pueden circular solos en ese espacio, puesto que hay porteros en las entradas que impiden su ingreso, en caso de que no estén acompañados de un adulto.

Así ese espacio ejerce una gran fascinación para los niños, para quienes se trata de un “lugar de aventuras” que tiene inicio, exactamente, en la tentativa de entrar en el lugar. Para esto, algunas estrategias fueron observadas: los niños pueden simplemente esperar una distracción de los porteros para entrar rápidamente por la puerta giratoria. No obstante, se pueden utilizar situaciones más elaboradas como “ir a hacer compras” al mando de algún adulto, cuando intentan entrar muestran monedas para el “guardián” de la entrada. El equipo de Muchow observó diferentes situaciones en que las monedas eran compartidas entre los niños como forma de burlar y justificar el traspasar la frontera. La tienda por departamentos funciona como museo, donde la mercancía es constantemente admirada.

En relación con los niños mayores, ese espacio es un lugar para “jugar de adulto”. Niños y niñas asumen posturas de adulto y desempeñan diferentes roles teniendo la tienda por departamentos como “lienzo de fondo”; en otras palabras, es un lugar de sus expresiones adultas. Se presenta una situación con dos niñas de 13 y 14 años de edad que, en frente de una vitrina, imitan el comportamiento de los adultos. Ellas entran en la tienda y continúan actuando como si fueran adultas. Muchow definió ese comportamiento como *Erwachsene-Allüren* (“manerismos de adulto”).

.....
12 La investigación ocurrió en *Karstadt*, una tienda por departamentos tradicional en Alemania que está presente en diferentes ciudades del país. La primera tienda fue abierta el 14 de mayo de 1881 en Wismar, estado de Mecklemburgo-Pomerania Occidental.

Consideraciones finales

Considerando todo lo que presentamos en los capítulos anteriores, se puede concluir sobre el “espacio de vida de los niños urbanos”. En relación a la fase preparatoria y antes de analizar de cerca el “espacio en que el niño urbano vive” en el primer capítulo, estaba claro para nosotros que no estábamos lidiando con el espacio matemático tridimensional que epistemológicamente ha sido la base para todo el conocimiento (Muchow, M. y Muchow, H., 2012, p. 157, grifos del autor. Traducción nuestra).

Como puede ser entendido en este texto, la investigación de Marta Muchow desarrollada a comienzos del siglo XX, fue pionera en buscar comprender las interfaces entre los niños y los espacios, dando énfasis al espacio urbano.

La metodología utilizada, los cuestionamientos a los procedimientos científicos de la época, las afirmaciones sobre el mundo vivido de los niños y las diferencias del mundo con el mundo adulto, demarcan una propuesta que va al encuentro de estudios contemporáneos sobre infancia.

La última parte del libro de Muchow abre con una pregunta: considerando todo lo que fue presentado hasta aquí, ¿qué se puede concluir del espacio de vida de los niños urbanos? La respuesta puede ser condensada y expresada así:

- El espacio que la investigación revela no era un espacio matemático que dominaba los conocimientos presentes en aquel momento. Si se estaba lidiando con un espacio concreto, existente en su materialidad, el espacio urbano, la autora afirma la necesidad de asumirlo como un espacio “ficticio”, imposible de ser comprendido como único y homogéneo para todos sus moradores y, por lo tanto, no concebido en su universalidad;
- El espacio urbano vivido de forma diferenciada por cada morador, depende de sus vivencias y experiencias. La gran ciudad es, por lo tanto, una fábula conveniente para sus moradores.
- Esto también puede ser percibido en relación con los niños, que también presentan espacios diferenciados entre sí, pero con profundas diferencias del espacio de los adultos.

- Las vivencias espaciales de los niños son atravesadas por las estructuras etarias, sexo y también por el grado de inserción escolar, lo que interfiere en su sentido de pertenencia y actividades urbanas.
- En las ciudades el espacio de vida de los niños son espacios parciales. El espacio de vida se aproxima a la metáfora de estar en una aldea, sus espacios están cerca a sus residencias y casas y se extienden para fuera en camadas.
- Las camadas generalmente son formadas por anillos alrededor del área residencial y construida de forma densa; por otro lado, las áreas más periféricas son vagamente conectadas.
- La densidad de las conexiones depende de algunos factores que no pueden ser asumidos como reglas consistentes: el primero es la distancia a partir de la zona residencial, siendo que los límites naturales y las construcciones humanas también interfieren en esas conexiones, creando barreras y separaciones en ese proceso.
- El espacio de vida de los niños no depende tanto de las estructuras adultas, pero sí, sobretudo, de sus experiencias.
- La calle es muchas veces percibida como una “segunda casa”, es la adaptación entre interior y exterior. Sobre todo las calles de residencia, son sus casas también; esos son lugares de juego intenso y juegos infantiles.
- Los espacios de vida de los niños no son construidos al lado de los espacios de vida de los adultos, pero son sobrepuestos e intercalados.
- Todo esto demuestra la necesidad de conocer e investigar el espacio de vida de los niños, tarea que debe involucrar profesores, educadores, asistentes sociales, que deben mirar para ese “reino”, el que podrá facilitar la interacción con los niños y sus vidas urbanas.

Como se puede percibir, los presentes postulados en el final del libro, podrían estar presentes en cualquier obra actual que preconiza sobre el protagonismo y la participación de los niños, sus lógicas y formas propias de ser y estar en el espacio. Trabajos posteriores, que acabaron teniendo un gran impacto en los estudios de percepción espacial y ambiental, terminaron siendo más conocidos. Pero esas ideas que ya habían sido esbozadas por Muchow años antes, acabaron, tal vez por barreras de la lengua o debido a otros factores, restringidas a su propio país.

Esperamos con este artículo, contribuir y divulgar en Brasil y en otros países de lengua portuguesa (y ahora con esta traducción al español a países hispanohablantes) tan significativo trabajo y generar interés en nuevas investigaciones y búsquedas,

que trae una gran investigadora olvidada por la academia, invisibilizada en muchos espacios.

Referencias

- Behnken, I. y Zinnecker, J. Martha Muchow and Hans Heinrich Muchow: the life Space of Urban Child – The Loss and Discovery, Connections and Requisites. En Mey, G. y Gunther, H. (Ed.). (2015). *The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow's classic study*. New Jersey: Transaction Publishers, New Brunswick.
- Behnken, I. y Honig, M.S. (org). (2012). Muchow, Martha; Muchow, Hans Heinrich. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Deutschland: Beltz Juventa.
- Frémont, A. (1980). *A região, espaço vivido*. Coimbra: Almedina.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge: M. I. T. Press.
- Lopes, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância. In: Lopes, J. J. M. y Andrade, D. B. S. F. (2012). *Crianças e Infâncias: lugares em diálogo*. Cuiabá: EdUFMT.
- Lopes, J. J. M. (2013). Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, 22(49/1), 233-294.
- Muchow, M. y Muchow, H. (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Doutschland: Beltz Juventa.¹³
- Mey, G., y Gunther, H. (2015). *The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow's Classic Study*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Mey, G. (s. f.). Auf den Spuren von Martha Muchow. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=5212782743962206284&hl=pt-BR&as_sdt=0,5

.....
13 Esta obra fue traducida al inglés y recibió otros textos en su publicación. Presenta el prefacio de Jann Valsiner, la presentación de los autores, seguida de una presentación y después textos que fueron divididos en secciones temáticas, además del propio texto de Muchow.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia*. São Paulo: Difel.

Nota

Dedicamos este texto a la profesora Imbke Behnken y a la Universidad de Siegen-Alemania, que me acogieron cariñosamente en el SiZe en las mañanas frías del invierno alemán.

P
A
R
T
E



Territorio Colombia

2

■ ■ Espacios autobiográficos y narrativas de vida: la experiencia educativa de los embera katío

Espaços autobiográficos e narrativas de vida: a experiência educativa dos *embera katíos*

Lorena Cardona Alarcón¹, María Helena Ramírez Cabanzo²

Resumen

Este capítulo se propone desde el afecto, el espacio autobiográfico, las narrativas de vida, la memoria y la experiencia educativa de los estudiantes indígenas de la comunidad embera katío de Frontino, Antioquia, vinculados a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina, mostrar una experiencia que se teje desde una perspectiva intercultural en el marco de su proceso formativo como futuros docentes de la primera infancia, quienes dialogan con los imaginarios que les han permitido la transmisión y perpetuación de unas tradiciones heredadas de generación en generación, y que ahora son una forma de materializarse en su contexto y en el encuentro con otros.

Palabras clave: espacio autobiográfico, experiencia educativa, narrativas de vida, memoria, embera katío.

.....
1 Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. En la actualidad, adelanta estudios de Doctorado en Literatura en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Docente e investigadora de la Fundación Universitaria del Área Andina. Hace parte del grupo de investigación Kompetenz de la misma institución. Correo electrónico: lcardona46@areandina.edu.co

2 Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) de La Habana, Cuba. Docente del área de Pedagogía, Didáctica e Investigación de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: mramirez75@areandina.edu.co

Resumo

Este capítulo é proposto a partir do afeto, do espaço autobiográfico, das narrativas de vida, da memória e da experiência educacional dos estudantes indígenas da Comunidade *Embera Katío* de Frontino, Antioquia, Colômbia, vinculados ao bacharelado em Pedagogia Infantil da Fundación Universitaria del Área Andina. Trata-se de uma experiência a partir de uma perspectiva intercultural no âmbito de seu processo formativo como futuros professores da primeira infância, que dialogam com os imaginários que lhes permitirão transmitir e perpetuar tradições herdadas de geração em geração, e que agora são uma maneira de materializar em seu contexto e no encontro com os outros.

Palavras-chave: espaço autobiográfico, experiência educacional, narrativas da vida, memória, *Embera Katíos*.

Uno³

“Es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar” (Susan Sontag).

Los cambios radicales de perspectiva han sido una constante privilegiada a lo largo de la historia del hombre. Desde tiempos inmemoriales, el ser humano ha tenido la necesidad y el interés de introducir transformaciones que le permitan evolucionar y moverse a través de ellas: teorías, revoluciones, paradigmas, y por qué no, metáforas. En todas las épocas, con mayor fuerza desde los inicios de la Edad Moderna, se han dado grandes *giros*; algunos con una intención astronómica, otros con una pretensión metafísica y muchos con un propósito filosófico para acercarse a un conocimiento universal de las cosas.

Según la RAE, la palabra *giro* es de origen latino, relacionado con *gyrus* y el griego *γυρος* (*gyrós*), “redondo” y “recurvado”; la palabra griega se asocia con la raíz indoeu-

.....
3 Los fragmentos de las crónicas de viaje que se incluyen en este artículo, hacen parte de un ejercicio académico desarrollado con los estudiantes en el módulo “Didácticas del lenguaje, escritura y oralidad”, orientado por la docente Lorena Cardona Alarcón. Estos textos fueron escritos para tal propósito y cuentan con la autorización de sus autores para ser incluidos.

ropea *geu* que se refiere a doblar o rizar. No obstante, la acepción más popular de este término es la que hace referencia al movimiento circular que se puede ejercer sobre el mismo eje o alrededor de él. En este sentido, se habla de variaciones de dirección, aspecto, rumbo, incluso forma, que pueden tomar las personas, los objetos o los hechos. Esta última definición, aunque un poco incompleta, albergaría todas las transformaciones y *vuelatas de tuerca* de diferentes procedencias que hasta este momento ha impulsado el ser humano.

Sin embargo, el significado y el sentido del giro superarían esa definición y se inscribirían en un campo más amplio, simbólico y metafórico, en el cual “*este movimiento*” sería protagonista de la cultura, la filosofía, la historia y la literatura. En esos universos, el *giro* adquiriría nuevas connotaciones que permitirían configurarlo como una revolución que “abre un camino hacia un conocimiento centrado en el sujeto cognoscente”, una categoría formadora de la conciencia y la subjetividad, pero principalmente, una metáfora de la variación extrema hecha por Copérnico, quien, al no poder explicar el movimiento de los astros mediante una Tierra inmóvil, probó hacer *girar* la Tierra en torno al Sol, y tuvo éxito.

Esa imagen del espectador que gira alrededor de los astros (no las estrellas que giran alrededor de espectador), esa noción heliocéntrica del mundo, esa ruptura frente al sistema geocéntrico de Ptolomeo, ese acto revolucionario con el cual la investigación de la naturaleza se declaró independiente de la Iglesia, son la metáfora más influyente y el germen del planteamiento general de la filosofía de Immanuel Kant, su *Crítica de la razón pura* y su giro copernicano, en el cual el mundo tiene que acomodarse al modo en que el ser humano conoce y no el ser humano adecuarse a él para conocer; pero también, necesariamente, se podría decir que son el origen de todos los *giros* que, en los últimos siglos, estaban reservados para el hombre.

Si bien existe una amplia variedad de estudios desde diferentes campos y perspectivas —la filosofía, la historia, la antropología, la sociología y por supuesto, la literatura— sobre “el giro” o “los giros”, esos cambios de rutas que atraviesan las páginas de la historia de muchas disciplinas, sigue(n) despertando un interés particular; una especie de impulso obsesivo que le(s) ha permitido habitar territorios y contextos insospechados, desde donde se ha establecido una incesante construcción teórica y creativa que ha impactado y generado puntos de inflexión para el surgimiento de nuevos horizontes científicos, sociales, culturales y literarios.

Precisamente, ese sentido polifacético y multidimensional del *giro* hizo que él —¿o ellos?— irrumpiera con mucha fuerza en el panorama académico del siglo ~~xx~~ y se materializara como una reacción, una posible solución que buscaba dar respuesta a problemas tradicionales —ya se había advertido en Kant—, desde diferentes puntos de focalización que permitieran explorar otras dimensiones atractivas, desafiantes

o desconocidas para el ser humano. En el caso europeo y norteamericano, se podría decir que *el giro o los giros* ha(n) marcado una ruta investigativa, teórica y creativa, que ha dado lugar a formas de pensar radicales, ya que han tomado una dirección completamente opuesta a la prevista; en otras palabras, se han dado significativos *giros copernicanos*.

En ese sentido, se podrían ubicar como referentes a ambos lados del Atlántico, en esa ruta investigativa, teórica y creativa del giro, a lo largo del siglo ~~XX~~ y los inicios del siglo XXI, entre otros, *el giro lingüístico* o *linguistic turn*, una expresión usada por el filósofo francés Gustav Bergman, en 1953, para designar una nueva manera de hacer y reflexionar en la filosofía, cuyo origen estaría en las ideas de Ludwig Wittgenstein. Pero que se haría popular en 1967, cuando Richard Rorty advirtiera—en su introducción a la antología *El giro lingüístico*—, que la nueva dirección de la filosofía debía orientarse hacia una filosofía del lenguaje, es decir, el lenguaje pasaba de su función denotativa—estructuralismo—al primer plano del foco filosófico, ya que todas las experiencias humanas estaban mediadas por él, es decir, se debía explorar desde y con el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje desató el nudo que lo ligaba a la razón, con sus implicaciones metafísicas, epistemológicas e historiográficas, para articularse con esas iniciativas que, desde finales del siglo XIX, venían perturbando las bases sobre las cuales se había construido y sostenido el pensamiento occidental. Sin ser un todo homogéneo, este fenómeno de ruptura marcaría un programa de investigación—abierto e intenso—y la agenda de muchos estudios, a partir de la década de los 70, ya que el giro era esa “creciente tendencia a tratar los problemas filosóficos a partir del examen de las formas en que estos están encarnados en el lenguaje natural” (Bustos y Quesada, 2001, p. 15) y “la sustitución de la razón por el lenguaje como fuente legítima de saber” (Echeverría, 2005, p. 27).

Como precursores y representantes de este fenómeno deben aparecer los nombres de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein, John L. Austin; también Reinhart Koselleck, Hans-Georg Gadamer y Jean Francois Lyotard, quienes desde sus diferentes posturas rompieron los esquemas epistemológicos de sus épocas y marcaron nuevos horizontes para el pensamiento occidental del siglo XX. Pero serían Jacques Derrida y Jürgen Habermas, indiscutiblemente, quienes completarían el giro; el primero con la naturaleza *logocéntrica* y *fonocéntrica* de la práctica del saber, y el segundo con la teoría de la acción comunicativa con la que se instauran “las posibilidades del saber comprensivo en la transferencia simbólica del entendimiento intersubjetivo”.

En esta línea, se puede decir que a partir del *giro lingüístico* se configurarían unas vertientes y momentos de reflexión filosófica de fin de siglo: *el giro analítico*, *el giro pragmático* y *el giro hermenéutico*. Para el primero, el ser humano era un ser racional por naturaleza, el lenguaje descriptivo y asertivo era la prioridad, se debía dar una separa-

ción entre el discurso con sentido —científico— del discurso vacío o sin sentido; en este sentido, el lenguaje lógico-matemático era el verdadero y privilegiado, y solo un conocimiento científico era verdadero. Mientras que, para el segundo, el ser humano es un ser social con lenguajes aprendidos o convencionales, los juegos de lenguaje tienen preminencia sobre el lenguaje porque son modos de expresión de distintas prácticas y formas de vida, los usos del lenguaje son juegos lingüísticos que están determinados por las prácticas sociales; en síntesis, se eliminan los privilegios de un lenguaje totalizante y se supera la dicotomía entre ciencias exactas y las ciencias humanas.

En el caso del tercer *giro*, el ser humano es un ser socio-histórico o cultural con un marco de horizontes de significación, en el cual el lenguaje es su propia naturaleza con y en el que se comprende; en otras palabras, no solo se tiene en cuenta la dimensión social, sino la dimensión socio-histórica que permite presentar nuevas interpretaciones y una comprensión que articula el pasado-presente y futuro. En este sentido:

El lenguaje no es un mero medio entre el sujeto y la realidad, ni tampoco un vehículo transparente o elemento accesorio para reflejar las representaciones del pensamiento, sino que posee una entidad propia que impone sus límites, y determina en cierta manera, tanto al pensamiento como a la realidad (Alegre, 2007, p. 35).

Pero el *giro lingüístico* y sus vertientes fueron solo el comienzo de una explosión de las revisiones, las retrospectivas, los saltos, los cambios; en suma, de esas otras rotaciones que buscaban dejar algo atrás, pero que en todos los casos, no tenían claridad de lo nuevo a lo que aspiraban. Se trataba de ¿una moda?, ¿una disolución?, ¿una negación?, ¿una superación?, o quizá, ¿una continuación? Lo cierto es que muchos giros llevaron a los académicos a dar vueltas sobre el mismo eje, al ser producidos sin interrupciones. En su momento, se habló del *giro narrativo*, el *giro comunicativo*, y más ampliamente, el *giro cultural*.

Sin embargo, esa luz incandescente del *giro lingüístico* que había permeado y eclipsado —si se puede acoger este término— el panorama académico de las últimas décadas del siglo XX, empezaría a agotarse y llegaría a su punto de quiebre, para dar paso —aunque no del todo, porque en pleno siglo XXI todavía se habla de él— a fenómenos renovadores que volcarían su interés sobre otras dimensiones del quehacer académico que, posiblemente, se habían invisibilizado, olvidado, o no se tenían dentro del radar.

Es así como irrumpe el llamado giro *icónico* en Alemania (Geofried Boehm) o *giro de la imagen* en los Estados Unidos (W. Mitchell), una aproximación a los arte-

factos y la cultura visual; una forma de fijar la atención en la presencia del objeto visual y cómo este se involucra con el espectador para afectarlo, de un modo tal que le permita atender la imagen como una presentación y no como una representación, alejándose, con esta idea, de que toda la experiencia está determinada por el lenguaje.

Esta nueva perspectiva atiende la forma en que las imágenes captan la atención y dan lugar a reacciones, de un modo en el que se cree que las propiedades físicas de estas son tan importantes como su función social. Aquí lo fundamental es la capacidad del objeto visual de *afectar* desde su atractivo estético y su poder poético (Moxey, 2009). En este caso, las imágenes vendrían a ser consideradas como unas formas liberadas del lenguaje, una concepción ambigua y posiblemente débil, porque sugiere imaginar que se puede pensar sin la presencia del lenguaje.

A pesar de esa noción arriesgada e inconsistente para algunos filósofos y académicos, los defensores del *giro icónico* o *giro de la imagen*, sorprenden cada vez más con las dimensiones que este fenómeno ha tomado en las décadas recientes. Esa idea de *afectar al espectador* —al ser humano— sigue concentrando su atención, ya que se configuran como una nueva versión del conocido adagio: “una imagen vale más que mil palabras”.

Esa imagen del *afectar*, pero desde la vida subjetiva, la experiencia individual y corporal, los afectos y sus posibilidades, entre otras manifestaciones naturales del comportamiento humano, que dan cuenta de la relación entre el individuo y los procesos sociales, permiten una nueva apuesta contemporánea de los estudios de la cultura y la sociedad; una nueva metáfora que alude al cambio radical de la perspectiva, respecto a lo que se venía haciendo en las diferentes disciplinas, y que cierra ese entramado de giros que se ha esbozado en estas primeras páginas: *el giro afectivo*.

Dos

El *giro afectivo* es un proyecto de academia diferente; una idea de atravesar todas las esferas que le permiten al ser humano entenderse y entender su lugar en el mundo; una nueva comprensión de los seres humanos y las políticas de la vida (Venn, 2010). Es la oportunidad para darle al afecto el lugar que le corresponde dentro de las dinámicas cotidianas del ser humano, el papel fundamental que cumple para abordar la vida social y potencializar los cambios en la estructura social; es una entrada distinta al tema del otro y de la diferencia, ya se trate de la relación intersubjetiva,

multicultural, o de la vinculación entre subjetividad y materialidad, experiencia y acción. En suma, es reconocer “*el factor del afecto como un nivel ineludible para el estudio de las formas con frecuencia inorgánicas y discontinuas a partir de lo cual se expresa lo social*” (Moraña, 2012, p. 313).

Se podría decir que el camino de este tópico viene preparado por una larga tradición filosófica dentro de la que se destacan como hitos Baruch Spinoza, Gilles Deleuze, Félix Guattari y Slavoj Žižek. Más adelante se complementarían los planteamientos iniciales con las ideas de Patricia Clough y Jean Halley, quienes consideran que el *giro afectivo* permite avanzar en los estudios de cultura y sociedad por las sendas ya abiertas por la teoría feminista y la teoría *queer*; Teresa Brennan, para quien el elemento del juicio es un componente inherente al afecto, de allí que estudie la circulación del afecto entre sujetos, entre sujeto y medio, la creación de atmósferas y las actitudes sociales que acompañan las expresiones de la afectividad.

En la misma línea, Melissa Gregg y Gregory Seighworth (2010) señalan que el afecto surge como una manifestación intersticia (*in the mids of in between-ness*). Para ellos, afecto es el nombre que le damos a esos impulsos viscerales que se distinguen del conocimiento consciente y que incitan o paralizan nuestro movimiento. Por su parte, Eva Illouz (1997) analiza las interrelaciones entre el amor romántico y el mercado, es decir, articula de manera más amplia los niveles emocionales y político-económicos que tradicionalmente se consideraban estratos separados y autónomos de funcionamiento social.

Nigel Thrift señala que las pulsaciones del deseo, los sentimientos y pasiones que podemos identificar como móviles y efectos de las interacciones humanas atraviesan el universo de la mercancía, sus formas de producción y de consumo, sus usos y manipulaciones y sus grados de influencia sobre los imaginarios colectivos. Desde otro punto de vista, para Brian Massumi, el afecto es el mundo *todo*, entendido este como universo de potencialidad afectiva. Lo fundamental es, entonces, el proceso por el cual el afecto pasa de virtualidad al ser-en-acto.

En el contexto latinoamericano, la uruguaya Mabel Moraña concibe y descubre el afecto como:

Una potencial cualidad emancipatoria y subversiva (dispersante, resignificadora); [...] una nueva forma de leer la política (lo político) sobre todo en las modalidades que se oponen al ‘aparato de captura’ del Estado y a los modelos de conocimiento y acción que lo sustentan (Moraña, 2012, p. 326).

Desde ese punto, *el giro afectivo* sería la culminación de una iniciativa basada en la reflexión de nuestro lugar en el mundo, respecto a las dinámicas sociales que conllevan la potencia para afectar, la fuerza de mover a quien toque y a quien, en medio de tantos postulados teóricos, se deje *afectar*, porque como afirma, de nuevo, Moraña:

[...] el estudio de las emociones, sentimientos y pasiones se convierte en una de las aproximaciones más efectivas al estudio de la “sociedad incivil” que ha venido reemplazando la utopía moderna de la ciudad como unidad orgánica y armónica, espacio ideal para el desarrollo de las instituciones, el disciplinamiento de la ciudadanía y la búsqueda del consenso (p. 326).

Esta última idea hace que el afecto sea un referente fundamental —desde lo teórico y lo experimental— para avanzar en la comprensión y el alcance del *Giro Afectivo*, no solo en Europa y Estados Unidos, sino, especialmente, en Latinoamérica, en Colombia, y en el contexto de los pueblos originarios. Es una oportunidad para que la academia, que ha permanecido aferrada a lo tradicional, se libere de lo representacional y se abra a un tipo de estudio sin someterse a normas y fronteras.

En consecuencia, este fenómeno puede ser un eje iluminador para ahondar en otras aguas, desconocidas hasta el momento, y que se pueden emparentar con la historia, la memoria, los sujetos, la intersubjetividad, y otros procesos sociales que se han vivido en esta parte del mundo.

Justamente, en esa línea, surgen las propuestas de Beatriz Sarlo —el *giro subjetivo*— y de Leonor Arfuch —el *giro biográfico*—, dos miradas que materializan el tópico del *afecto*, las emociones, el recuerdo y la memoria, y lo desarrollan desde una perspectiva latinoamericana —sin querer decir con esto, que no pueda ser universal—, que responde a unas aristas, unas preocupaciones, unos contextos y unos fenómenos particulares que han incidido y configurado las dinámicas del continente, en las últimas décadas.

Tres

Para Beatriz Sarlo, las dinámicas latinoamericanas van a estar ligadas a episodios sociales y políticos extremos como las dictaduras, las cuales marcaron el devenir de los países de esta región del continente, especialmente, los del Cono Sur: Argentina y

Chile. Desde esa mirada, propone una revisitación y reconstrucción del pasado desde actos de memoria individual, en los cuales se privilegian las manifestaciones, los relatos, los testimonios y las experiencias de los testigos y las víctimas, para llegar a una construcción colectiva de la memoria que, sin prejuicios ni chantajes morales, sostenga esa idea del “nunca más”.

En ese horizonte, Sarlo plantea la necesidad de una memoria colectiva que examine y privilegie “la experiencia personal como argumento de la verdad, y reivindique el valor de la teoría y la reflexión en la continuidad de la cultura” (Sarlo, 2006), a pesar de lo desafiante y conflictivo que puede ser el pasado; una categoría recurrente en la filosofía, la literatura, la crítica y los estudios culturales, sobre la cual no siempre hay acuerdos, pero sí muchos deseos y lugares comunes.

Desde esa línea, “El regreso del pasado no es siempre un momento liberador del recuerdo, sino un advenimiento, una captura del presente” (Sarlo, 2005, p. 9). Una oportunidad para el recuerdo desde una insistencia que se hace oportuna desde el presente, el único tiempo propio para apoderarse de esas reminiscencias; no desde el esnobismo, la arqueologización, el historicismo, por sí mismo, o la historia de los anticuarios de la cual hablaba Nietzsche, sino desde una democratización de los actores de la historia que toman su voz —no giro lingüístico; esa primera persona que ha estado ausente o desplazada de los discursos oficiales.

En esa forma privilegiada de la primera persona, se pone de manifiesto que se vive en una época fuerte de la subjetividad y que el testimonio, apoyado en lo personal, no como un simple lugar común de la intimidad, se ha consolidado como una manifestación pública, un instrumento social; una modalidad de la escritura y una fuente de la historia; unos modos que resignifican el sujeto y la memoria individual, y los convierten en los protagonistas de esa apuesta llamada *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. En síntesis, *el giro subjetivo latinoamericano* desde la óptica propuesta por la académica argentina Beatriz Sarlo, quien afirma que:

No se trata simplemente de una cuestión de la forma del discurso, sino de su producción y de las condiciones culturales y políticas que lo vuelven creíble. La cuestión del pasado puede ser pensada de muchas maneras, y la simple contraposición de memoria completa y olvido no es la única posible. Me parece necesario avanzar críticamente más allá de ella, desoyendo la amenaza de que, si se examinan los actuales procesos de memoria, se estará fortaleciendo la posibilidad de un olvido indeseable (Sarlo, 2006).

Esta visión del *giro subjetivo* lleva a pensar no solo en el papel decisivo que tienen la memoria, el testimonio y el sujeto, en esa visita al pasado desde el presente—el tiempo que le es propio—, sino en cómo la experiencia de vida funciona y participa en la constitución de la *posmemoria*, a partir de los relatos, lo afectivo y de algún modo lo moral, es decir, cómo se enfrenta a ese desafío identitario, mediado por una elaboración colectiva, que atraviesa todas las realidades de los países latinoamericanos.

En ese orden de ideas, se podría pensar que el *giro subjetivo*—como un pariente del *giro afectivo*—no se ve desde una extrapolación entre lo racional, lo vital y lo afectivo, como lo ha sugerido Leonor Arfuch, sino como un punto de confluencia, al estilo de la polifonía musical, para llevar adelante la melodía de la vida social, cultural e intelectual.

Pese a sus críticas y desencuentros con los giros centrados en el afecto y sus manifestaciones, Leonor Arfuch entronca también sus reflexiones sobre *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, en la línea de lo vivencial y la experiencia propia como valores fundamentales para la construcción del sujeto social contemporáneo. De allí que proponga un híbrido entre planteamientos teóricos acerca del sujeto, la identidad, las vivencias y los relatos—de diversa naturaleza—, y resultados de investigaciones en campo, que le permiten configurar una noción diversa del sujeto.

Ese cruce de elementos le permite a Leonor Arfuch privilegiar ciertas maneras que narren la vida y la experiencia, para actualizar esos testimonios de los otros que permiten la construcción de un sujeto social. Detrás de esa inquietud, está solapado el interés por la memoria y la recuperación de los sujetos en un tiempo pasado. De ahí que las formas insignes de esta ruta sean los métodos biográficos y las conversaciones cotidianas, a través de los cuales se construyen las entrevistas, las historias de vida, los relatos autobiográficos, entre otros.

Esta insistencia de volver al pasado, por medio de formas narrativas que den cuenta de la experiencia anterior, o narrar el presente desde una primera voz, reabre la necesidad de reflexionar sobre la conformación de lo individual y lo colectivo, en el marco de la interacción social; además, sugiere que el conocimiento de los sujetos—categoría ampliamente estudiada—desde sus especificidades—lo interno y lo externo—, y abre las puertas para una mejor comprensión de la contemporaneidad latinoamericana de los pueblos originarios. No obstante, se advierte que, desde esta posición, se podría caer en una reducción de las posibilidades de los métodos biográficos y la voz como marca propia, sin pensar en la articulación entre lo íntimo y lo público.

Seguramente, esa última proposición deja abiertas algunas fisuras dentro del espacio biográfico propuesto por Arfuch y el llamado giro biográfico, que algunos académicos latinoamericanos le han atribuido, a partir de su inclinación por la individua-

lidad, la otredad y la alteridad, desde una relación dialógica, mediada, como ya se ha dicho, por los relatos autobiográficos.

Sin embargo, como dice Arfuch (2002)

No es solo la autobiografía, la historia de vida o la entrevista biográfica, performadas temática o compositivamente en tanto tales, las que entrarían en nuestra órbita de interés, sino también los diversos momentos biográficos que surgen, aun inopinadamente, en diversas narrativas [...], donde se pone de manifiesto, con mayor nitidez, la búsqueda de la plenitud de la presencia —cuerpo, rostro, voz—, como resguardo inequívoco de la existencia, de la mítica singularidad del yo (p. 61).

Cuatro

Esa posibilidad de dar cuenta de otras formas narrativas del yo, un poco divergentes y complementarias, abren el camino para transitar por otros senderos no canónicos que visibilizan esas “maneras *otras* de narrar”, en las cuales se podrían inscribir los espacios autobiográficos y las narrativas de vida de los estudiantes embera katío, que cursan el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina, en Frontino, Antioquia. Un municipio a donde llegan, una vez al mes, desde diferentes lugares de la zona rural para adelantar sus estudios profesionales.

La mayoría de ellos recorren grandes distancias a pie, caballo, chiva o bus, para sumergirse en el mundo de las ideas y la educación, vivencias que, posteriormente, compartirán en cada una de sus comunidades y resguardos. Una apuesta personal que han hecho para ser profesionales; una experiencia educativa que, a diferencia de un aprendizaje estático, con resultados superfluos y una comunicación poco excitante, trascendió los límites de la razón y se instaló en su comunidad. Así lo narra Albeiro Balarín Domicó:

Muchas veces los insectos lo pican a uno, porque esta zona de montañas es húmeda; hay muchos animales peligrosos. Llegar a Frontino cada mes para estudiar, en ocasiones, se vuelve complicado. Pero con ánimo y

fuerza se recorren a diario trochas, puentes y corrientes de río para llegar a estudiar con la Universidad, ya que es mi meta ser profesional. Aunque no niego que el mal estado de las carreteras y las extensas caminatas, me dejan sin energía... Siempre que se quiere luchar por lo que queremos, debemos hacer esfuerzo para que todo salga bien (sic).



FIGURA 1. Grupo de estudiantes embera katío y colonos del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Frontino, Antioquia. Marzo de 2018.

En ese sentido, se puede pensar que su proceso educativo no ha sido concebido como una obligación o compromiso, sino como una forma de apasionarse, relacionarse y por supuesto, sobrevivir. Su concepción del mundo desde la oralidad, el silencio y la comunidad se conectan con su entorno para hacerlo mejor, a pesar de las dificultades que se presentan en cada uno de los lugares de procedencia, como se puede ver en la figura 2, la cual corresponde al recorrido de viaje que realiza una de las estudiantes, una vez al mes, para adelantar su carrera profesional.

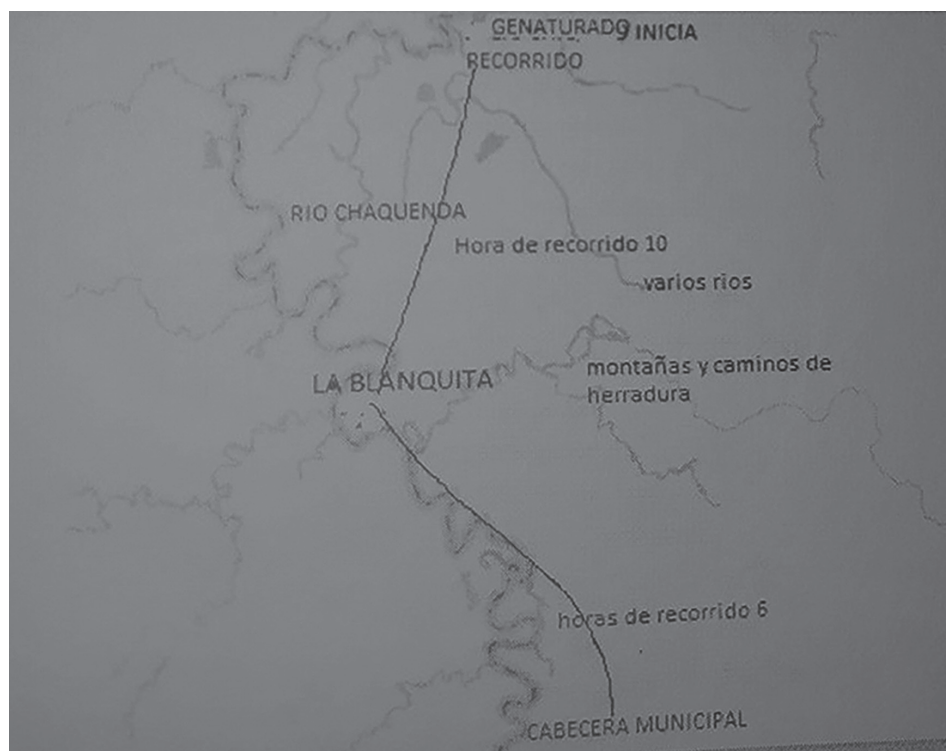


FIGURA 2. Mapa del recorrido de viaje presentado por la estudiante Ligia Sinigüí Balarín, 2017.

Sin embargo, pese a las dificultades del recorrido, no se han *resignado* a instalar y guardar información, sino que se han dado a la tarea de descubrir, pensar y crear otras posibilidades, a partir de sus intereses y los desafíos que les plantean los niños y niñas de sus resguardos. Así lo narra otra de las estudiantes indígenas embera katío:

A pesar de que vivo tan lejos, ha sido posible para mí, sacarme adelante, porque tengo mis estudios de Pedagogía Infantil. Tengo cuatro hijos. Me ha sido difícil dejarlos solitos en la casa. Y siento que, con esto, estudio lo que debo, porque a pesar que somos de tan lejos, estamos buscando lo mejor para el futuro de nuestra comunidad. Esta oportunidad me abre el camino a un futuro mejor (sic) (Areandina, 2018).

Desde esta perspectiva, la experiencia individual se concibe como la proyección de una vida interior; una historia que se cuenta y que en la medida en que se hace, se exterioriza, ya que se plasman los recuerdos, las palabras, las ideas, los sentimientos y los saberes. En otras palabras, la vida se hace narración y la narración se hace vida; pero al mismo tiempo, se conecta con la comunidad, con esos seres humanos que los han precedido, los han guiado y acompañado para que ellos habiten un presente, aquí y ahora, porque para el embera, según Evelio Majoré, en su crónica de viaje:

[...] narrar o contar historias, no es un mero ejercicio de pasatiempo, sino que es una forma de recrear conocimientos antiguos y crear nuevos conocimientos para la cotidianidad, el sentido de la vida y de la historia. Por tanto, narrar historias, mitos y leyendas, para nosotros es un acto educativo que establecen los mayores y los sabios de la comunidad con los niños, niñas jóvenes y adultos y entre todos ellos (sic) (*Crónica de viaje*, 2018).

Ese vínculo entre lo individual y lo comunitario, es una característica fundamental de las narrativas de los estudiantes embera katío, porque su experiencia educativa no se desliga en ningún momento del colectivo; al contrario, sí han asumido el desafío de adelantar estudios de educación superior, es porque han pensado que desde ahí, pueden ayudar a sus resguardos y comunidades, especialmente a los niños, como lo afirma Gerardo Pernía:

En mi pueblo embera eyabida, mayoría son analfabetos (sic); entonces uno se ve con ganas de enseñar, pero uno sin estudiar no tenía esa capacidad de enseñar. Al fin pensé, mejor, voy a estudiar. Preparar más para poder enseñar a mi comunidad (Areandina, 2018).

En ese interés de ayudar a su comunidad y de narrar su experiencia, esa que los motiva a caminar y transitar, se reafirma esa primera voz de la que habla Leonor Arfuch, pero al mismo tiempo, se evidencia esa relación “de lo uno a lo múltiple, del *yo* al *nosotros*” (Arfuch, 2002, p. 67), porque si bien hay un sujeto que se acentúa, detrás de él, hay una voz colectiva que los precede; una voz que confirma lo que Ricoeur (1996) decía “Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas”.

En esa reconstrucción de la textura de la vida, albergada en el afecto, el recuerdo, la memoria y la experiencia, como relato en primera persona, no solo se destaca una dimensión intensamente subjetiva, sino que se devuelve a la palabra, en este caso la de los embera katío, la confianza para no ser desplazada —de nuevo— y la oportunidad de visibilizarse para conservar su identidad, sus tradiciones, en suma, su cultura, porque como se muestra en la narración de Bibiana Sinigúí Majoré, todos quieren lo mejor para las actuales y futuras generaciones:

La nena y yo nos acostamos un rato. Ella se duerme, yo la observo mientras pienso en todos los sacrificios que hay que hacer para llegar hasta aquí. Me siento cansada, pero soy capaz de dormir. Repaso en mi mente por qué hago esto y la respuesta la encuentro frente a mí; un mejor futuro para ella, que se sienta orgullosa de su madre. Me levanto, me miro en el espejo y me digo: ¡Soy capaz! Ya casi lo logramos. Vamos un poco más. ¡Es una meta! Es mi sueño. Ser docente es lo que deseo de corazón. Lograrlo, me demuestra que soy capaz de hacer lo que me proponga en la vida. Esto es por mí, por cambiar todo mi entorno, ayudar a los niños de mi comunidad; eso es lo que más deseo (Ejercicio de clase, 2018).

Desde esa perspectiva, los docentes que tienen la fortuna de acompañarlos, una vez al mes, en sus clases, tienen frente a ellos la oportunidad y el reto de construir una experiencia educativa significativa y perdurable desde el sujeto, no solo para moverlos a ellos, sino para impactar también su comunidad, especialmente, los más pequeños. Si bien se quieren profesores comprometidos y con actividades satisfactorias, el interés real debe centrarse en hacer de su proceso de aprendizaje un momento inolvidable que le apueste al afecto y las emociones, aquí y ahora, porque si bien la educación no puede resolver todos los problemas, ni puede explicarlos, sí puede abrir nuevos horizontes donde ellos y muchos más estudiantes puedan habitar.

Post-memoria

Llegamos al *giro afectivo* hace poco tiempo. El comienzo de esa relación académica se dio a través de Mabel Moraña y su “Post-scriptum. El afecto en la caja de herramientas”. Luego vendrían las lecturas de Beatriz Sarlo, Leonor Arfuch, Alberto Giordano, entre otros. Sin embargo, creo que ese encuentro con el afecto se pudo dar, inconsciente-

mente, mucho antes. Lo cierto es que ha llegado para quedarse, porque nos ubica en otros estados y modos de la subjetividad; nos conecta con otros espacios y eventos; nos afecta desde una dinámica de interpelación que se abre a la creatividad de la resistencia y el cambio, a través de la educación.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites* (1a ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina). (2018, junio, 13). Historias de vida Areandina. Grados Frontino 2018- Fac. de Educación [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=aP-9AcC8y_k
- Moraña, M. (2012). Post-scriptum. El afecto en la caja de herramientas. En M. Moraña e I. Sánchez (Ed), *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (pp. 313-337). Madrid, España: Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado/Cultura de la memoria y giro subjetivo; una discusión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

P
A
R
T
E



Territorio Brasil

3

■ Cuiabá: A cidade “moderna” de suas crianças no centro-oeste brasileiro

Cuiabá: la ciudad “moderna” de sus niños en el centro-oeste brasileño

Daniela B. S. Freire Andrade¹

Eliza Moura Pereira Silva²

Paula Figueiredo Poubel³

Jeysson Ricardo F. da Cunha⁴

Resumo

O texto refere-se ao diálogo entre três pesquisas, cujo foco se insere nas investigações sobre a relação da criança com a cidade e as significações infantis decorrentes. Trata-se das seguintes produções: *Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças* (Silva, 2014); *Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares* (Poubel, 2016) e *Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014* (Cunha, 2017). O escopo

.....
1 Psicóloga. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). E-mail: freire.d@terra.com.br

2 Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e coordenadora pedagógica de uma instituição educacional particular de Cuiabá. Pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). E-mail: elizamoura@outlook.com

3 Psicóloga. Mestra em Educação e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Grupo de Pesquisa Psicologia da Infância (UFMT/PPGE/GPPIN). Bolsista com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, sob o código de financiamento 001. E-mail: poubel.pf@gmail.com

4 Psicólogo. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do departamento de Psicologia da Faculdade de Quatro Marcos, São José dos Quatro Marcos, Mato Grosso. Pesquisador voluntário do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). E-mail: jeyssoncunha@gmail.com

teórico fundamentou-se na teoria das representações sociais (Moscovici, 2013), sua abordagem ontogenética em articulação com a Teoria Histórico-cultural (Vigotski, 2009, 2010); estudos de Sennett (2014) e Jodelet (1982) sobre sociabilidade, espaço e cidade. O debate privilegiou a análise dos significados compartilhados sobre a cidade por alunos e alunas de escolas públicas e particulares, considerando o espaço urbano bem como suas transformações ocorridas em função da realização da Copa do Mundo de 2014. Metodologicamente, os estudos apoiaram-se em estratégias como a produção de mapas cognitivos (Alba, 2011) e a entrevista semiestruturada, mediada pela exploração do mapa, com 120 crianças (40 por estudo). Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), do núcleo de significação (Aguiar e Ozella, 2006) e da análise lexical assistida pelo *software* Alceste (Reinert, 1990). A análise dos dados considerou a ideia de cidade como comunidade educativa (Gómez-Granell e Vila, 2003), que se transforma em referencial identitário para as crianças, bem como objeto de representação social presente e atuante na constituição dos modos de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: representações sociais, cidade, processos identitários, infância.

Resumen

El texto se refiere al diálogo entre tres investigaciones, cuyo foco se inserta en las investigaciones sobre la relación del niño con la ciudad y las significaciones infantiles resultantes. Se trata de las siguientes producciones: *Representaciones socioespaciales de la ciudad de Cuiabá-MT, según los niños* (Silva, 2014); *Representaciones sociales de la ciudad de Cuiabá: estudio con niños en contexto de escuelas particulares* (Poubel, 2016) y *Representaciones sociales de niños sobre Cuiabá antes y después de la Copa del Mundo 2014* (Cunha, 2017). El alcance teórico se fundó en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 2003), y su abordaje ontogenético en relación con la teoría histórica cultural (Vigotski, 1996, 2000, 2006, 2009, 2010); así como por los estudios de Senett (1988, 1990) y Jodelet (1982) sobre la sociabilidad, espacio y ciudad. El debate privilegió el análisis de los significados compartidos sobre la ciudad por alumnos y alumnas de escuelas públicas y privadas, considerando el espacio urbano, así como sus transformaciones ocurridas en función de la realización de la Copa del Mundo de 2014. Metodológicamente, los estudios se apoyaron en estrategias como la producción de mapas cognitivos (Alba, 2011) y entrevista semiestruturada mediada por la exploración del mapa, totalizando 120 niños (40 por estudio). Los datos fueron analizados por medio de análisis de contenido (Bardin, 1977), núcleo de significación (Aguiar, Ozella,

2006) y análisis léxico asistido por el software Alceste (Reinert, 1990). El análisis de los datos consideró la idea de ciudad como comunidad educativa (Gómez-Granell, Vila, 2003), que se transforma en referencial identitario para los niños, así como objeto de representación social presente y actuante en la constitución de los modos de ser y estar en el mundo.

Palabras clave: representaciones sociales, ciudad, procesos identitarios, infancia.

Introdução

A Cuiabá⁵ sobre a qual se reflete nestas páginas é fruto do diálogo entre pesquisas de mestrado (Silva, 2014; Poubel, 2016; Cunha, 2017) desenvolvidas no contexto de produção do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), inserido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil. Tais pesquisas, embora apresentem pequenas adaptações decorrentes das condições geradas no processo de produção de dados, como a autorização para a inserção do pesquisador no contexto, foram construídas sob a mesma orientação teórico-metodológica e propõem discussões em torno das representações socioespaciais da cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Esses estudos consideram as crianças como sujeitos legítimos de pesquisa, refutando, portanto, visões *adultocêntricas* que desconsideram as perspectivas infantis.

A opção por trabalhar com crianças, e não sobre elas, pretende contribuir para reforçar os movimentos que buscam dar visibilidade social, sobretudo cívica e científica, à infância. Nesse sentido, consideram-se as crianças como atores sociais, que têm direito à expressão, à mobilidade urbana e que constroem sua identidade e condição cidadã no contato com os conhecimentos e as representações sociais que circulam em seu entorno, permeando as relações.

No que se refere à importância da cidade para o campo da educação, é necessário pensar sua relação com as crianças por caminhos que a destacam como aspecto fundamental no desenvolvimento e na construção do modo de ser e estar no mundo delas. A cidade, na sua dimensão simbólica, histórica e social, é reconhecida como lugar de coexistência, das singularidades que constituem os atores sociais, espaço público

.....
5 Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, estado localizado na região centro-oeste do Brasil. Região de cerrado, próxima do Pantanal e da chapada dos Guimarães, com clima tropical. Fundada em 1719 por bandeirantes paulistas movidos pela busca do ouro após travarem luta contra os índios Boés (Bororós) que ocupavam a região.

onde se forja a cidadania e o projeto civilizatório. Para tanto, a cidade é caracterizada a partir da ideia de comunidade educativa (Gómez-Granell e Vila, 2003), portadora de potencial identitário e objetivação de redes de significados socialmente compartilhados. A cidade pode assim ser considerada objeto de representação social; estudos decorrentes desse fenômeno são anunciados como estudos sobre representações socioespaciais (Jodelet, 1982).

Os pressupostos que embasam as três pesquisas articulam a Teoria Histórico-cultural (Vigotski, 1996, 2000, 2006, 2009, 2010) e a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2013), e estão no diálogo com os estudos de Jodelet (1982, 2001, 2002) sobre os *Mapas Sociais de Paris*, e com a abordagem ontogenética proposta por Duveen (2013). O estudo sobre o desenvolvimento e a ocupação da cidade de Cuiabá desenvolvido por Romancini (2005)⁶ também auxilia na análise e na compreensão da relação da criança com o espaço urbano ao levar em consideração a memória social. Além disso, também contribui o estudo de Sennett (2014) sobre a construção das sensibilidades contemporâneas na relação com o espaço da cidade.

No que se refere à abordagem metodológica, destaca-se que a apreensão das representações socioespaciais se deu pela recolha de desenhos da cidade, inspirados na proposta dos mapas cognitivos (Alba, 2011), contando com a participação de 40 crianças em cada pesquisa, totalizando 120 participantes, de escolas públicas (N=80) e particulares (N=40). Os registros iconográficos foram analisados segundo a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977), sendo a categorização por meio de acordo entre juízes.

Os resultados em diálogo delineiam um campo representacional caracterizado por informações sobre Cuiabá que apresentam ligação com a rotina das crianças, orientada pelos adultos que possibilitam e/ou restringem itinerários infantis, regulando, assim, estruturas de oportunidade para sua aprendizagem e desenvolvimento. Observou-se maior repertório nos mapas coletados em escolas públicas, cujos trajetos infantis são realizados por meio de transporte público ou a pé, enquanto nos mapas produzidos por crianças em contexto de escolas particulares, nota-se uma percepção mais restrita pela janela do carro, com destaque para grandes avenidas, vias públicas e logomarcas; contudo, em ambos os grupos, há a recorrência de espaços privatizados como *shoppings*, lojas e lugares domésticos. Assim, conteúdos representacionais identificados sobre Cuiabá indicam a influência das diferentes posições sociais dos grupos, de acordo com os espaços que vivenciam e com a mediação exercida pelo adulto.

.....
6 O referido estudo anuncia o processo de urbanização de Cuiabá a partir de dois eixos organizados: eixo I (regiões Porto e Goiabeira), primeiros núcleos identificados, e eixo II (regiões Coxipó e CPA), núcleos mais recentes.

As representações sociais das crianças sobre Cuiabá podem ser evidenciadas a partir do sentido de cidade “moderna” simbolizada emblematicamente pelas novas edificações inauguradas pela cidade (*shoppings*, franquias multinacionais e viadutos). Neste contexto, nota-se a tendência das crianças em assumir a configuração da dimensão física do espaço como referência para se pensar a qualidade do espaço público, ao mesmo tempo que compreendem que a sua privatização dificulta o acesso tendo em vista o pressuposto implícito : consumo.

A ontogênese das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais tem como objeto de estudo o processo de construção do conhecimento social partilhado pelo senso comum, teorias criadas pelo saber popular, que passam a ser consideradas verdadeiras e mutuamente aceitáveis por um mesmo conjunto social.

Uma representação social é composta de crenças, valores, pensamentos e atitudes compartilhados entre pares, que favorecem a constituição de padrões e normas que facilitam a comunicação entre os sujeitos. Desse modo, pode-se dizer que a representação social pode ser entendida como uma propriedade de conhecimento social motivado pelas necessidades que os sujeitos possuem para adaptar-se ao mundo. Segundo Moscovici (2013) e Jodelet (2001), o sujeito, ao deparar-se com fatos desconhecidos e incomuns, é regido por um sentimento de desconforto e busca incessantemente compreendê-lo a fim de dar-lhe formas familiares. Assim, o conceito de representação social pode ser definido como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

As representações sociais possuem quatro funções, a saber: de saber, de orientação, identitária e justificadora. A função de *saber* possibilita que sujeitos sociais compreendam e expliquem a realidade a partir de um funcionamento cognitivo comum, isto é, tendo um quadro de referência composto de valores e crenças em consenso que proporciona uma comunicação fluida e o compartilhamento das informações nas trocas sociais (Abric, 1998). A função de *orientação* atua como guia de comportamentos e ações, produz um filtro de elementos capaz de anunciar um determinado objeto como lícito ou ilícito, ou seja, aquilo que é aceitável ou não dentro do contexto social. Já a função *identitária* atribui, de modo geral, um ponto de referência aos sujeitos, em que o processo de socialização se revela como um definidor de especificidades e confere, a partir do sentimento de pertença, elemento para a

elaboração de uma representação de si que considere o contexto social. Por sua vez, a função *justificadora* outorga, aos sujeitos e aos grupos, uma maneira de justificar um determinado comportamento e ação, em momento posterior, legitimando um ato decisório a partir do consenso.

A capacidade das representações sociais de atuar como guia de leitura da realidade se concretiza tendo em vista os seus processos formadores: ancoragem e objetivação. Segundo Moscovici (2013), ambos os processos se baseiam na memória e em conclusões passadas, responsáveis por dar formas familiares a objetos estranho.

A ancoragem é responsável por absorver ideias e pensamentos estranhos e minimizá-los em um *rol* de categorias conhecidas para então dar-lhes feição familiar (Sá, 2004), isto é, tornar familiar as ideias ou comportamentos perturbadores. Ancorar é, portanto, classificar ou nomear algo ou alguma coisa. Tal processo é realizado a partir de categorias específicas, já conhecidas e acessíveis pelo sujeito através do conhecimento disponível em seu contexto social.

Por sua vez, a objetivação possibilita transformar uma ideia ou um conceito (abstrato) em uma realidade fidedigna e palpável (concreta). Conforme Jodelet (2001), tal processo converte o estado imagético de um conceito e torna-o concreto, desviando de sua origem conceitual científica.

Embora os conceitos de ancoragem e objetivação sejam apresentados separadamente, acontecem de forma imbricada, o que revela o caráter dinâmico das representações sociais que, como tal, estão constantemente submetidas a processos de mudanças e reelaborações.

O compartilhamento de representações sociais se dá em diferentes dimensões da realidade: na microgênese, na ontogênese e na sociogênese (Duveen e Lloyd, 2003), aspecto que permite tomar as representações sociais como elemento cultural que compõe as vivências sociais, colaborando para a emergência da autoorganização dos atores sociais. Isso porque, à medida que permite nomear, classificar e naturalizar aspectos da realidade, torna-os familiares, tanto para os sujeitos quanto para seu grupo de pertencimento, participando, desse modo, da construção de processos identitários importantes ao longo do desenvolvimento humano. Nessa dinâmica, entende-se que o objeto é cativado pela relação que se estabelece entre a cultura pessoal e as linhas social e culturalmente reconhecidas do pensamento (Zittoun, 2014 citado por Marková, 2017).

O GPPIN tem especial interesse no debate em torno da abordagem ontogenética das representações sociais (Duveen, 2013; Castorina, 2010; Castorina e Kaplan, 2003), cujos pressupostos promovem a interface entre a psicologia do desenvolvimento e a

psicologia social, na tentativa de compreender em que medida os pequenos internalizam e interpretam os conhecimentos à sua volta, e, a partir disso, elaboram hipóteses sobre a realidade em contextos da vida social (Andrade, 2014).

Para tanto, busca-se explorar questionamentos como: “Serão crianças capazes de influenciar processos de significação da realidade de forma a concorrer para a construção de representações sociais e exercer influência social?” (Andrade, 2014, p. 1).

A aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria Histórico-cultural (Vigotski 2009, 2010) mostra-se relevante ao estudo dos processos de significação de crianças diante dos conhecimentos sociais partilhados e pode-se alinhar na formulação denominada psicologia social genética, que leva em consideração a integração das dimensões micro, onto e sociogenética das representações sociais.

Sobre esse aspecto, Castorina (2010) anuncia que as representações sociais ocorrem de forma similar para adultos e crianças, e tem potencial para delimitar, estabelecer e definir pensamentos e comportamentos de maneira análogas a ambos os universos. Duveen (2013) afirma que, embora a criança nasça em um mundo plenamente estruturado, não lhe é inata a competência para atuar de forma independente. Tal competência se forja ao longo do seu processo de desenvolvimento humano, principalmente em relação à sua vivência com instituições e ao acesso aos conhecimentos sociais circulantes em seu meio.

Emler, Ohana e Dickinson (2003) acrescentam que os conhecimentos adquiridos pelas crianças dependem dos conhecimentos que a sociedade veicula e também do lugar que a criança ocupa. Nesse prisma, nota-se que a participação das crianças na vida grupal e institucional não acontece de forma passiva na construção do conhecimento social. Ao contrário, a infância possui papel central e atua na sociedade de forma ativa na interação com adultos e pares.

Castorina e Kaplan (2003) complementam ao destacar que o processo de apropriação cultural pelas crianças não acontece de forma restrita à mera reprodução do saber social assimilado de forma passiva, mas sim, ao serem construídas competências cognitivas individuais e partilhadas coletivamente, o que autoriza as crianças atuarem na esfera social.

A transmissão social forma parte do conhecimento infantil, porém é resignificada. Mesmo que as soluções para os problemas estejam presentes na sociedade, as crianças as reelaboram para confrontar o próprio meio institucional no qual estão inseridas (Castorina e Kaplan, 2003).

Considerando o aspecto dinâmico das representações sociais, torna-se possível a aproximação destas com os pressupostos anunciados pela Teoria Histó-

co-cultural, sobretudo, em relação à potencialidade das crianças de (re)interpretar a realidade social. Isso revela a capacidade criativa no seu desenvolvimento mental superior.

Vigotski (2009) afirma que a concepção de desenvolvimento ocorre por meio de uma relação dialética de duas atividades essencialmente humanas: reprodução e criação. A primeira está relacionada à memória de forma a permitir a repetição de fatos anteriormente criados. A segunda resulta da combinação entre os elementos do passado juntamente com a criação de novas imagens, ideias, a partir do que foi conservado. Assim, a capacidade do cérebro humano de combinar o velho com o novo faz a atividade criadora se manifestar em todas as instâncias da vida do sujeito no qual Vigotski (2009) denomina de *reelaboração criativa*.

Por sua vez, Castorina e Kaplan (2003) reafirmam os pressupostos de Duveen e defendem a dimensão criativa da criança como sujeito que interage com as representações dominantes disponíveis em seu contexto social, reelaborando, reinterpretando e construindo hipóteses sobre a realidade que a circunda.

Duveen (2013, p. 214) ainda salienta que “a criança também chega a identificar sua posição dentro de um mundo estruturado por essas representações”, reforçando a influência de sua construção identitária. Nesse processo, a criança adquire pontos de referência sobre si e sobre o mundo à sua volta, fato que lhe permite situar-se no mundo social.

Desse modo, o estudo sobre as representações sociais da cidade, segundo as crianças, permite conhecer o processo de desenvolvimento dos conhecimentos sociais, tomando a cidade como um artefato cultural em torno do qual se forjam sociabilidades e processos identitários.

A cidade como objeto de representações sociais

As representações sociais construídas pelos grupos sobre os espaços são denominadas, por Jodelet (2002), de representações socioespaciais. Segundo a autora:

A relação do sujeito individual ou coletivo com seu espaço de vida passa por construções de sentido e de significado que se baseiam não somente

na experiência direta e na prática funcional ou subversiva que se desdobra, [...] mas também no valor simbólico conferido ao ambiente construído pela cultura, pelas relações sociais, pelo jogo de poder. (Jodelet, 2002, p. 34)

A cidade, como objeto de representações, e os sujeitos que a representam carregam em si um amplo repertório de regulações sociais e histórias culturais, este último atua como estrutura de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando ou restringindo a constituição das consciências.

Searget (1981 citado por Jodelet, 2002) sugere analisar o meio ambiente e/ou seu espaço construído, como *material*, *artefato* e *matriz*. O meio ambiente é considerado como material porque o espaço construído estabelece, para o sujeito, oportunidades e imposições, limitações para sua ação e para a concretização de seus objetivos. É concebido como *artefato* porque é resultado de uma produção humana e materializada em objetivos, lugares e práticas sociais assim como manifesta-se nas relações e nos modelos culturais de uma determinada época e tempo. É tomado como *matriz*, pois possibilita constituir, a partir de suas transformações, novos modos de viver e de se relacionar.

De acordo com as formas de análise sobre o meio ambiente, nota-se seu caráter sociofísico, no qual o “sujeito se relacionará por meio de um filtro de ideias, crenças, valores e sentimentos, cujo caráter social está vinculado, naturalmente, às ideias de pertencimento e à sua participação social” (Jodelet, 2002, p. 37).

A análise de Sennett (2014) sobre a ocupação do espaço urbano ressalta que, ao longo dos anos, o valor conferido à intimidade e ao espaço privado (domínio de valores morais) vem ganhando maior evidência em detrimento do valor atribuído ao espaço público (domínio da exposição, diversidade e imprevisibilidade). Diante do medo moderno da exposição, desde o século XIX, o lar (*home*) tem sido tomado como o espaço de preservação das virtudes, de fé, como um refúgio diante da complexidade, da indefinição, da violência e da diversidade da cidade. Em oposição, o mundo público da rua é visto como confuso, frio e duro. Assim, o domínio privado procura ordem e clareza.

Na divisão entre os espaços públicos e privados, os espaços se fragmentam, assim como as atividades da vida. Nesta dinâmica social, observa-se duas consequências perversas da busca por refúgio em espaços privados na sociedade secular: aumento do isolamento e aumento da desigualdade (Sennett, 2014).

Ao tomar a cidade como matriz na qual se inscreve a memória social, tem-se o espaço urbano como elemento sociofísico atualmente orientado pela tensão entre es-

paço público e espaço privado. Essa tensão pode ser identificada em uma breve análise sobre o processo de urbanização da cidade de Cuiabá elaborada por Romancini (2005) e Campos (2014).

Ao considerar os processos desde o fim do século XVII com a interiorização das bandeiras portuguesas (exploração de minérios, ampliação de território, contato com a população indígenas), passando pela fundação do Arraial da Forquilha (1719), das Minas Lavras do Sutil (1722) até chegar, no século XIX, com avenidas e tráfego de veículos inspirado na construção da capital nacional no centro-oeste brasileiro — Brasília —, tem-se que a aspiração à modernidade orientou a urbanização a partir de 1960.

A demolição da antiga Matriz do Senhor do Bom Jesus ocorreu como um marco emblemático para o que acontecia em Cuiabá na década que seguiria. A igreja foi demolida em 1968 e, cinco anos depois, foi inaugurada com um estilo bastante diferente dos prédios que a cercavam, o que estabeleceu um notório contraste entre o “novo” e o “velho” na cidade (Romancini, 2005).

A década de 1970 foi marcada pela política desenvolvimentista do Governo Federal que estimulou o deslocamento de famílias para o estado de Mato Grosso. Se o sistema de vida se manteve relativamente estável até 1970, essa “nova colonização” provocou mudanças.

Campos (2014) relata que “no norte, o contexto sócio econômico não diferia do início do século, com o poder político sob a liderança dos grandes proprietários, ‘coronéis’ [...] grande parte da população urbana era composta por funcionários públicos” (p. 104). A maioria da população era também analfabeta, o que fortaleceu a cultura oral e os costumes como o de contar histórias e lendas. Os membros da elite estudavam ou financiavam os estudos dos filhos em outros estados. As diferenças entre as classes intensificaram o contraste entre o tradicional e o que se pretendia “moderno”.

Nessa década, a população cresceu mais de 80 %, o que ocasionou um processo turbulento de transformações de paisagens e costumes. Reflexos dessa migração podem ser identificados nos dias atuais diante do “mosaico cultural” que constitui a cidade. Do encontro entre as culturas, houve a supervalorização da cultura letrada, em oposição à cultura oral, e a cultura cuiabana recebeu o impacto pelos “de fora” que nem sempre compreendiam as especificidades das tradições, dos valores, do jeito de falar e, por vezes, menosprezaram a cultura existente até então.

O período foi marcado pelo surgimento dos primeiros edifícios, como o edifício Maria Joaquina e o Palácio Alencastro, e a formação de três eixos de desenvolvimento: a região Goiabeiras, que recebeu entre os anos de 1980 e 1990, a característica de ser elitizada; a região Coxipó, consequente à valorização da Avenida Fernando Corrêa, à criação da Universidade Federal de Mato Grosso e à do distrito industrial; a região

do Centro Político Administrativo (CPA), que representa a parte mais nova da cidade e o desenvolvimento moderno de Cuiabá. Em detrimento desta, a região do Porto, a mais tradicional delas, palco de trocas econômicas e culturais importantes para a construção da identidade cuiabana, recebeu cada vez menos atenção e sobreviveu à margem de investimentos públicos que perseguiram a modernização da cidade. Atualmente, o poder público tem empreendido esforços para a restauração da orla do Porto, inaugurada em dezembro de 2016.

A expansão do agronegócio, na década de 1990, provocou um outro “corte paradigmático”, pois a nova ocupação dos sulistas causou um grande impacto ambiental no estado, que teve seus costumes, paisagens e economia notadamente alterados.

Campos (2014) pontua, diante desse quadro, a compreensão dos mato-grossenses de duas tradições: o sistema dos antigos e o sistema dos novos. O primeiro marcado pela representação de território do sagrado como parte do cotidiano, os mitos da cultura oral e o contato com a natureza. Em contrapartida, os novos trouxeram hegemonia da cultura capitalista, a sobreposição da cultura letrada à oral e os julgamentos da cultura popular como “crendice”.

Diante desse breve relato da história de Cuiabá, destaca-se a importância das regiões Porto, Goiabeiras, Coxipó e CPA, como marcos das transições e das mudanças ocorridas que orientaram a cidade ora para a tradição, ora para a novidade, nomeada como modernidade, e novas edificações. Em adição, evidencia-se a influência dos processos migratórios, elementos constituintes do cenário atual e da significação atribuída à cidade.

Em pleno século XXI, quando é possível identificar o avanço do agronegócio, a paisagem urbana de Cuiabá ganha novos contornos impulsionada pela realização do megaevento da Copa do Mundo. As obras desse evento, também conhecidas como o Legado da Copa, podem ser sinteticamente sistematizadas em três momentos: o período da realização das obras (caos no trânsito, desapropriações e sufocamento do comércio em áreas estratégicas); a ineficiência das execuções (baixa qualidade dos projetos e das obras executadas, obras inacabadas, denúncias relacionadas a problemas na elaboração de projetos e corrupção); o foco na mobilidade urbana e no estádio Arena Pantanal (após demolição do Verdão — Estádio Governador José Fragelli). Nesse processo, não se observou preocupação com a preservação da memória social, e foi possível notar que as intervenções foram realizadas para atender prioritariamente às demandas do evento, que delineou uma cidade que contempla, prioritariamente, o fluxo de automóveis em detrimento dos pedestres (vias expressas, viadutos, trincheiras).

Nessa breve descrição, observa-se que, juntamente com o crescimento populacional e com a mudança dos ciclos produtivos do estado, a cena urbana da cidade de

Cuiabá avança paulatinamente para o silenciamento da memória social, invisibilizada pelo traçado inspirado nas metrópoles, o que faz notar a emergência de uma cidade “moderna”, na qual a dimensão pública e privada se confundem.

Procedimentos metodológicos

No universo da cidade, Silva (2014) e Poubel (2016) desenvolveram as pesquisas com o objetivo de identificar as representações sociais de crianças de escolas públicas e particulares sobre a cidade de Cuiabá. Para apreender os significados compartilhados sobre esses lugares, foi utilizada a metodologia de mapas cognitivos, por meio da qual foi solicitado às crianças que desenhasssem o mapa da cidade. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas orientadas pela análise das crianças sobre os mapas por elas elaborados e das vivências no espaço urbano narradas. Os desenhos foram analisados através da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), cuja categorização se deu por meio de acordo entre juízes. A partir desses dados, optou-se pela análise implicativa (*Cohesive Hierarchical Implicative Classification* — CHIC) de forma a identificar possíveis rotas habituais das crianças pela cidade (estudo 1 e 2). As entrevistas foram submetidas à análise lexical, assistida pelo *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (Alceste), com o qual foi possível identificar núcleos de significações. Os dados foram triangulados no interior de cada estudo e entre eles.

Cunha (2017) identificou, no cenário da cidade de Cuiabá, as mudanças advindas da realização da Copa do Mundo em Cuiabá e pesquisou sobre as representações sociais das crianças sobre a cidade antes e depois do evento. Contou com a metodologia de entrevistas semiestruturadas e mapas cognitivos, na forma de dois mapas sobre Cuiabá, de acordo com os seguintes motes: Cuiabá antes da Copa do Mundo e Cuiabá depois da Copa do Mundo. Os dados foram analisados e organizados em núcleos de significação, identificados com o auxílio da análise lexical, cujos índices foram processados pelo *software* Alceste.

Discussão e análise de dados

Estudo 1. Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças

O grupo de 40 participantes foi composto por quatro subgrupos de 10 crianças de escolas públicas; cada escola localizada em uma das quatro principais regiões da cidade.

No âmbito geral, os dados revelam que as crianças falam de Cuiabá a partir do relato de suas vivências que emergem tanto do discurso quanto do que se infere dos mapas cognitivos. Ao narrarem o passado, recorrem à memória e atribuem valor e sentido às suas vivências, o que indica o início de uma produção subjetiva, além de revelar duas representações sobre o espaço público. Em um primeiro momento, as crianças revelam significações associadas ao caos e à imprevisibilidade que geram ameaça, significando a cena pública como algo a ser evitado em prol da segurança:

Já atropelaram um monte de gente lá perto de casa. O amigo do meu irmão *morreu atropelado*, ele estava vindo do jogo e o negócio da bicicleta dele quebrou, ele foi arrumar, *o carro bateu nele*, ele voou e quebrou o pescoço, quebrou aqui o osso das costas. (Sujeito 35, sexo feminino, 10 anos)

Eu falei, o vai Gustavo, e ele disse não, deixa eu andar, deixa eu andar. O carro fez assim, depois a moto, *chegou a moto, a mulher xingou*, nós fomos lá e meu pai brigou com o Gustavo, aí fiquei quieto. (Sujeito 5, sexo masculino, 10 anos)

A avó estava tentando bater no porteiro para tentar entrar. E também teve uma vez que fomos lá com meu pai, *minha irmã caiu dentro do poço*, só que não é poço, é reservatório, só tem dois metros, e bateu a cabeça na tampa, na tampa do concreto, minha mãe ficou preocupada e levou para o pronto-socorro. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos)

Em seguida, as crianças entrevistadas falam sobre a previsibilidade dos lugares, fluxos e rotinas identificando, a partir disto, possibilidades de inserção social na cena pública tomando a enunciação do adulto como referência. Assim, tem-se a criança em uma relação mediada com a cena pública, representação que aparece de maneira embrionária no discurso das crianças:

Moro com meu pai e minha mãe. Eu venho para a escola a pé, *sozinha*. Gosto de brincar, assistir televisão, às vezes eu vou para a casa da minha

avó tomar banho e minha avó mora perto do rio e eu vou tomar banho perto do rio, pescar. (Sujeito 14, sexo feminino, 10 anos)

Eu moro com meu pai, minha mãe, meus irmãos e duas irmãs. Venho para a escola de ônibus, *sozinho*. Gosto de brincar, brincar ou de vez em quando estudar. Quando saio de casa, eu vou *brincar na rua*, sair ou sair para ir no *shopping* ver essas coisas, *quando meu pai deixa*, ou ir no parque. (Sujeito 10, sexo masculino, 10 anos)

Moro com meu avô, minha avó e minha mãe. Venho para a escola de carro, com meu avô. Gosto de jogar futebol, e brincar, lavar a minha bicicleta. Quando saio de casa, vou *para fora brincar de bicicleta*. Tem vezes que eu vou ao mercado, ando de bicicleta, tem vezes que a *minha avó pede* para eu comprar as coisas para ela. (Sujeito 8, sexo masculino, 9 anos)

Dando ênfase aos mapas da cidade, nota-se que, enquanto as regiões Coxipó e CPA evidenciam a forte presença do shopping nos mapas das crianças, as regiões Porto e Goiabeira apresentam lugares mais tradicionais como igrejas e o Rio Cuibá; dessa maneira, a lógica oficial da divisão da cidade em quatro regiões (Coxipó, Goiabeira, Porto e CPA) pode ser assumida, segundo a lógica infantil, pela organização da cidade em dois grandes eixos formados pelas semelhanças entre o conteúdo dos mapas: eixo I (região Goiabeira e Porto), com 20 mapas e representações mais ancoradas na memória social, aparecendo com menos frequência referenciais mais recentes como o *shopping*; eixo II (região Coxipó e CPA), também com 20 mapas, sendo muito forte a presença de *shoppings* e lugares de instalação mais recente, o que revela indícios de que a representação social da cidade de Cuiabá apresenta a mesmo tensionamento histórico entre a tradição e a modernidade da qual discorre Romancini (2005).

O antigo e o novo convivem em ambos os eixos, contudo a predominância da tradição se revela nos mapas cognitivos construídos por crianças matriculadas em escolas localizadas justamente no eixo mais antigo da cidade (Porto e Goiabeira), enquanto a modernidade predomina nos mapas das crianças matriculadas nas escolas localizadas no eixo mais recente (CPA e Coxipó). Desse modo, as representações socioespaciais das crianças parecem condizer com a memória social de Cuiabá, o que revela que, mesmo com a urbanização e a modernização da cidade, sua identidade histórica não se perdeu no campo representacional das crianças.

E no Museu mostra um monte de objetos antigos que tinha na época em que Portugal veio para cá. No Museu, eu acho que tem que pensar que hoje em dia está evoluindo bastante e *tem que cuidar bastante das construções antigas, das peças antigas* que tem hoje em dia. (Sujeito 29, sexo feminino, 9 anos)

No Sesc Arsenal comemora *festas típicas* e come comidas típicas, o Museu de História Natural é para ver um monte de fósseis de animais, ou outros tipos de animais que acharam em outras épocas e que não achavam mais. (Sujeito 29, sexo feminino, 9 anos)

Esse é o Museu de História Natural, que mostra os animais e plantas *que tinham aqui antigamente e que um dia jamais vamos encontrar*. Esse daqui é o Museu que mostra *peças e objetos antigos* da época em que Portugal veio pra cá. Tem uma prisão, naquela época de Portugal tinha uma prisão bem antiga. (Sujeito 29, sexo feminino, 9 anos)

Os que eu *mostraria*, eu acho que no Aquário eles visitam os peixes, tendo um pouco de ligação com os peixes, tudo mais. E no Museu iria ver, olha, *aquilo ali é antigo*, antes não eram construídos de tijolos, antes eram de madeira. E na biblioteca irão ver vários livros, *até aqueles mais antigos* com as *folhas antigas*. (Sujeito 32, sexo feminino, 10 anos)

E na biblioteca, porque tem um monte de livro e você não precisa pagar, porque é municipal, tem um monte de livro para a gente ler. Igreja, eu desenhei essa igreja porque é a mais que eu acho que todo mundo conhece no Centro. O Aquário também, porque tem os peixes e a praça, porque a Praça Maria Taquara *é a mais antiga* que existe. (Sujeito 32, sexo feminino, 10 anos)

De acordo com o repertório sobre os lugares da cidade anunciado pelos(as) alunos(as) da escola pública, pode-se afirmar que ainda há clara coexistência da tradição e da novidade, de forma que a primeira permanece funcionando como referência para a construção da segunda.

Estudo 2. Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares

Ao analisar o discurso das crianças de escolas particulares, identificam-se representações sociais da cidade de Cuiabá marcadas por trajetos, vias públicas esvaziadas de vivências e significadas como cenários que se apresentam ao longo do percurso que liga predominantemente espaços privados. Contudo, os trajetos são identificados também como fontes de informações a partir das quais crianças elaboram suas hipóteses a respeito da cidade, como se apresenta a fala abaixo:

Eu costumo andar pela cidade de carro e eu fico olhando tudo, eu vejo a Cuiabá como que ela era, como ela vai mudando, melhorando ou piorando. De um lado sim, de outro lado não. Que o lado sim, que a cultura está aumentando mais. De um lado não, que as queimadas estão prejudicando ela muito e esse governador só pensa em dinheiro, em dinheiro. (Sujeito 14, sexo masculino, 10 anos)

Os lugares retratados nos mapas e nomeados pelas crianças indicam a alta recorrência e consenso de um perfil de espaços privados voltados para o consumo ou enquanto lugares de convivência familiar, como a casa. Esses dados aparecem nos mapas e são confirmados nas entrevistas, o que fortalece a compreensão das possibilidades que a cidade tem ofertado ou que os adultos têm possibilitado para as crianças. Espaços como o *shopping*, significado com afeto e indicado como um dos lugares mais frequentados, comunica os *scripts* do lugar (marcações sociais que regulam ou influenciam as vivências), assim como as possibilidades para os corpos, prescrição de conduta e atitudes, orientando favoravelmente ações a de consumir. As falas na sequência ilustram essa rota dos lugares mais frequentados:

Eu conheço vários lugares [...] São os lugares que eu mais visito e conheço aqui. Eu frequento esses lugares. No meu condomínio eu vivo. Moro. Na escola eu venho estudar. Nos dois *shoppings*, *Shopping* Pantanal e *Shopping* Três Américas, eu passeio. Na UFMT [universidade] às vezes eu vou lá passear e às vezes eu vou visitar onde minha mãe estuda e na empresa Bom Futuro a gente vai visitar às vezes porque meu

pai, tipo, que faz parte dessa empresa. (Sujeito 14, sexo masculino, 10 anos)

Eu sempre estou acostumada a ir no shopping, fazer alguma atividade que geralmente sempre chega feirinha lá, um monte de coisa, ou sair para almoçar tipo domingo ou sábado, eu sempre saio para fazer alguma coisa. Assim, a gente sai. A gente costuma almoçar, a gente vai para a pousada, para o clube, a gente vai para aquelas feirinhas que aparece no *shopping* com brinquedos, com livros, a gente vai em feirinhas culturais em outros lugares. (sujeito 2, menina, 10 anos)

A casa e a família são representadas como elementos importantes que recebem assim o afeto e o sentimento de pertença pelas crianças ou, pelo contrário, atua no sentido de fortalecer estigmas e distanciamento em relação a Cuiabá.

Os dados revelaram ainda a baixa frequência de elementos ligados aos marcos naturais (Rio Cuiabá), culturais e históricos (museus, monumentos, edificações) da cidade. Essa tendência, além de informar sobre as diferentes vivências de crianças pela cidade, em termos de acesso, trajetos e formas de circulação pela cidade, indica questões identitárias como, por exemplo, o sentimento de pertença à cultura local. A fala da menina a seguir demonstra como as vivências nas ruas da cidade são permeadas de afeto e forjam os sentimentos:

Porque eu acho, tipo igual a copa, eu achei que... porque a gente fica um pouco constrangida porque a cidade tá feia, tá suja, tá [...] esses lugares estão... é como se fosse seu quarto. É como se você estivesse mostrando pra pessoa seu quarto e tivesse todo bagunçado, não tinha como passar, assim... feio. (sujeito 4, menina, 11 anos)

De forma geral, os elementos levantados pelas crianças fornecem referências para se pensar sobre o papel que o meio exerce na constituição de seus processos identitários, seja ele marcado por um pertencimento cultural ligado à tradição, seja marcado por uma arquitetura globalizada que objetiva a lógica do privado. O atributo “chique” na fala a seguir revela o *status* e a valoração dos espaços privados também como mais confortáveis, indicando como o processo de modernização da cidade ressaltou uma dicotomia entre o novo e o antigo, atrelando à percepção de conforto e desconforto.

A minha casa ninguém vê, mas o resto que eu desenhei todo dia passando por lá todo mundo vê. O *mais chique* eu acho, ou é o Centro de eventos do Pantanal ou o *Shopping* Goiabeiras. O resto não é tão caro. As pessoas devem sentir conforto de estar em um lugar refrigerado porque todos, só a obra da copa e a fonte, o resto é tudo com ar condicionado. (Sujeito 12, sexo feminino, 10 anos, grifo nosso)

O conhecimento dessas crianças sobre a cidade mostra-se mais restrito aos estabelecimentos privados sem conotação de pertencimento cultural traduzido em baixos índices de lugares de memória social tais como igreja, museu e monumentos. A cidade parece ser representada pelos estabelecimentos cujas logomarcas estão estampadas nas grandes avenidas atualmente reconhecidas pela interferência das obras da Copa do Mundo, marcos da representação de modernidade compartilhada.

Estudo 3. Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014

Os discursos produzidos por 40 crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014 podem ser organizados por meio das categorias cidade idílica, cidade “modernizada” e cidade possível.

A categoria *cidade idílica* apresenta significações das crianças concernentes a Cuiabá antes da Copa, que é ancorada na ideia de natureza preservada. Nesse aspecto, nota-se que as crianças denunciam a perda de referências históricas e culturais (cidade verde) espalhadas pela paisagem urbana que foram suprimidas em razão do megaevento — por exemplo, retirada de árvores centenárias que provocaram estranhamentos e limitações para seu uso —, conforme ilustra o relato abaixo:

Esse [desenho] é em 2010 e tem natureza limpa, uma árvore e uma flor. Para natureza ficar mais bonita para dar ar para nós, antes era assim. Aqui [nesse outro desenho] é em 2013, a rua foi poluindo e as árvores, flores também. Pessoal estava destruindo a natureza. (Sujeito 39, sexo masculino, 11 anos)

A categoria *cidade “modernizada”* possibilita a análise sobre os contextos que, segundo a concepção das crianças, denotam uma onda desenvolvimentista a partir de

dois aspectos: 1) as obras na malha viária de Cuiabá, que adicionaram à paisagem da cidade novos elementos, como modernos viadutos e trincheiras; 2) os impactos causados pelas obras nos contextos ambientais, na vida comunitária e na qualidade de vida do pedestre, que perdeu espaço nas vias expressas. No primeiro aspecto, destaca-se a novidade causada pelas novas engenharias na cidade, que criou espaços não vistos anteriormente, transformando algumas avenidas em vias de tráfegos intensos, que se tornaram emblemáticas. O segundo aspecto demonstra o ônus causado em virtude de um empresariamento e da reorganização espacial da cidade que provocou o esvaziamento comunitário e a invisibilidade do pedestre nas vias.

A obra do VLT [veículo leve sobre trilho] não deu certo, as pontes até que deu só que achou um defeito, um defeito ali outro aqui, o povo ficou irado por causa dessas coisas assim. O VLT não deu certo eu acho porque teve falta de verba para fazer e porque eles tiram dinheiro das construções para colocar no bolso deles. (Sujeito 23, sexo masculino, 12 anos)

Cuiabá foi uma cidade privilegiada, mas depois de tudo que aconteceu, prometeram tanto que a cidade ia mudar, que ia colocar VLT, ia colocar diversas coisas, arrumar muita coisa, aí o VLT já gastou milhões e milhões e não está nem na metade ainda e tem que gastar mais. Não terminou por causa que faltou, parou a obra, não sei porque, pararam a obra, com tantos milhões pararam. Aí eles ainda querem continuar e vai gastar mais milhões e não vai acabar. Talvez um dia termine, mas com muita dificuldade. (Sujeito 40, sexo masculino, 11 anos)

Dessa forma, a significação da cidade pelas crianças corrobora com os pressupostos que a apontam como *matriz* (Searget, 1981 citado por Jodelet, 2002), ao engendrar novos modos de vida em seus espaços que, nesse caso, é o de suprimir da cena aqueles que não se locomovem ligeiramente. Nessa perspectiva, destaca-se a preferência das crianças por locais privados, focalizado nos *shoppings centers*, sob a ideia de qualidade, isto é, como um modelo de cidade “moderna” por meio de sua privatização:

Que eu sei as crianças podem ir no *shopping*, lojas, não sei mais não, podem ir porque eles deixam entrar e sair, agora eu não posso ir porque estou na escola, mas eu posso ir, só tenho que ter dinheiro e tenho que

ter acompanhante e nas lojas os gerentes e patrões não vão deixar. Eu gostaria de ir mais vezes no *shopping*, lá tem cinema, lá dentro tem brinquedo, tem brinquedo para você brincar, esses brinquedos de você pegar, loja, mochilas. (Sujeito 19, sexo masculino, 9 anos)

Eu contaria [para um amigo] que Cuiabá, assim, é uma cidade bem legal. Tem bastante lojas, *shoppings*, essas coisas. Eu não contaria para ele sobre os ladrões e assassinatos. A vida da criança aqui depende da criança que não tem carro tem que vir de a pé, é meio difícil por causa do sol que está quente, mas assim, geralmente, é bem legal. (Sujeito 7, sexo masculino, 11 anos)

Por sua vez, a categoria *cidade possível* se organiza em função dos discursos das crianças que sugerem estratégias de enfrentamento da realidade. Nota-se, nas falas das crianças, um antagonismo: por um lado buscam resolver as inquietações que lugares públicos têm causado e, por outro, elaboram hipóteses para se pensar uma cidade melhor sob o prisma da limpeza social — com a retirada de moradores de rua dos locais públicos — como também a construção de bebedouros públicos para uma melhor qualidade de vida nesses espaços.

E algumas coisas que tem que deixar, se não for terminar o VLT tem que deixar para lá, e parar de gastar dinheiro com isso e arrumar fundos para dar dinheiro para alguma coisa, começa a ajudar uma, depois termina de ajudar, aí ajuda outra e por aí vai, aí o mundo gira. Se não, se fica parado só em uma coisa não vai andar, vai ficar lá, vai acabar perdendo os turistas, essas coisas, as pessoas podem até sofrer acidente e não vai ter médico, pode acabar acontecendo algo ruim. (Sujeito 29, sexo feminino, 12 anos)

Aqui eu desenhei aqui na rua assim as crianças queriam atravessar, não tinha faixa de pedestre. Eu achava que o prefeito tinha que arrumar essas coisas para ter a oportunidade das crianças atravessarem. (Sujeito 11, sexo feminino, 10 anos)

Eu falaria [para o prefeito] para melhorar a segurança, reforçar os médicos, deixar as ruas limpas, não deixar bandido na rua, não deixar

usuário de drogas, deixar a rua limpa, deixar normal. Aumentar o centro, ter lugar para beber água, por exemplo, você está numa rua assim aí você está com sede e você não tem dinheiro, aí poderia ter um bebedouro assim para você beber água. Porque eu acho que para melhorar Cuiabá é assim, só resolvendo assim. (Sujeito, 38, sexo masculino, 11 anos)

Nesse contexto, a Copa do Mundo, em si, é objetivada, segundo as crianças, na imagem da Arena Pantanal como lugar *possível* para o público infantil em Cuiabá no sentido de obter lazer e entretenimento. No entanto, a utilização desse espaço pelas crianças acontece gratuitamente apenas em seu entorno (a despeito da prática de aluguel de patins e outros brinquedos de grandes dimensões pelo mercado informal), pois os jogos e a maioria dos *shows* ali realizados só podem ser usufruídos mediante a compra de ingresso. Em outras palavras, as dimensões das esferas pública e privada da cidade não são definidas ou apresentam vestígios de sua diluição.

Sim, teve sim [Copa do Mundo] ali na Arena Pantanal. Achei muito bom a Arena Pantanal porque muitas pessoas têm patins e lá é muito bom para andar, andar de bicicleta, caminhar. (Sujeito 17, sexo masculino, 11 anos)

Portanto, nota-se a tendência das crianças de assumirem a configuração do espaço privado como referência para se pensar o espaço público, que é definido como lugares gratuitos, corroborado pelo empresariamento da cidade em virtude da realização do megaevento esportivo. Além disso, percebe-se que as crianças precisam se sentir incluídas e exercer seus poderes de escolhas com relação à ocupação dos espaços da cidade.

Considerações finais

O projeto de modernização para a cidade de Cuiabá, fortalecido pelas migrações das décadas de 1960 e 1970, introduziu, ao cenário urbano, novas formas e configurações através de avenidas e prédios, além de um novo estilo de vida cada vez mais

próximo ao cenário das grandes capitais nacionais, onde se encontram *shoppings* e grandes franquias. A partir dos marcos históricos da cidade, as representações sociais da modernidade se ancoram nos modelos das cidades, outrora colonizadoras e agora “centros de referência”, que, junto com sua arquitetura, compartilham também um projeto político e econômico de cidade.

A lógica do privado surge, nesse aspecto, como o potencial de modernização da cidade, com grandes edifícios, viadutos e centros de consumo que oferecem conforto, segurança e possibilidades de vivência desses espaços. As crianças comunicam internalizar essas representações ao identificar o paralelo entre a tradição e a novidade na cidade e, através de seus mapas e suas falas, contam como o projeto de modernização ainda é comunicado e valorizado nas trocas sociais e o quanto esse projeto está ancorado no modelo de espaços privados em detrimento de projetos que fortaleçam e preservem os espaços públicos.

A objetivação que as crianças fazem dessa cidade atual demonstra um cenário de “modernidade” que contorna as suas vivências e favorecem a construção de culturas infantis sob o prisma de que os espaços públicos são dispensáveis e devem ser evitados, enquanto a esfera privada é significada como modelo de segurança e bem-estar. Essas ideias colocam em relevo o pensamento da lógica global, cujo resultado parece anunciar um movimento que limita as potencialidades de criação e imaginação das quais a criança é portadora, e impulsionam a produção de uma infância consumista, individualizada e desenraizada do tecido histórico e cultural.

Bibliografia

- Abric, J. C. (1998). Abordagem estrutural das representações sociais. Em: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB. p. 27-46.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Alba, M. (2011). Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações socioespaciais. Em C. P. Souza et al. (Orgs.), *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat Fundação Carlos Chagas. 209-238

- Andrade, D. B. S. F. (2014). A infância como objeto de Representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. Em E. M. Q. O. Chamon, P. A. Guareschi e P. H. F. Campos (Orgs.), *Textos e debates em representações sociais*. Porto Alegre: ABRAPSO. 145-157
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Campos, C. (2014). *O falar cuiabano*. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial.
- Castorina, J. A. (2010). The ontogenesis of Social Representations: A dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, 19, 181-189. Recuperado de <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/397/353>
- Castorina, J. A. e Kaplan, C. V. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. A. Castorina (Org.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa. 9-27
- Cunha, J. R. F. (2017). *Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá.
- Duveen, G. (2013). Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. Em P. A. Guareschi e S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 209-238
- Duveen, G. e Lloyd, B. (2003). Introdução. Em G. Duveen e B. Lloyd (Orgs.), *Representações sociais e o desenvolvimento do conhecimento*. Cambridge: Cambridge University. 1-26
- Emler, N., Ohana, J. e Dickinson, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En J. A. Castorina (Org.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 65-89). Barcelona: Gedisa.
- Gómez-Granell, C. e Vila, I. (2003). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed.
- Jodelet, D. (1982). As representações sócio-espaciais da cidade. Em P. H. Derycke (Org), *Concepções de espaço* (pp. 145-177). Universidade de Paris. Paris
- Jodelet, D. (2001). As representações sociais um domínio em expansão. Em D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Jodelet, D. (2002). A cidade e a memória. Em V. Del Rio, C. R. Duarte e P. A. Rheingantz (Orgs.), *Projeto de Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo* (pp. 31-43). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358-375. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/198053143760>
- Moscovici, S. (2013). *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 10a ed. Petrópolis: Vozes.
- Poubel, P. F. (2016). *Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares*. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Romancini, S. R. (2005). *Cuiabá: paisagens e espaços da memória*. Cuiabá: Cathedral Publicações.
- Sá, C. P. (2004). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. J. P. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense. 19-45
- Sennett, R. (2014). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, E. M. (2014). *Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças* (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia Lev Semiovitch Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

■ ■ “Essa escola tem mais de quinhentas salas”. A prática do rodízio na educação infantil

“Esta escuela tiene más que quinientos salones”. la práctica de rotación en la educación infantil

Anelise Monteiro do Nascimento¹

Victor Loback²

Resumo

Este artigo celebra o encontro entre dois grupos de pesquisa: o Grupo de Pesquisa Infância/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Grupis/UFRJ)³, cujo foco são as políticas e as práticas para a Educação Infantil, e o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância/Universidade Federal Fluminense (Grupegi/UFF)⁴, que realiza investigações no campo da geografia da infância. Os dois grupos têm em comum a compreensão de que o espaço exerce um papel fundamental na formação da sociedade. Com isso, conhecer os espaços nos quais os sujeitos produzem cultura

.....
1 Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), na área de Educação Infantil. Professora do PPGEduc/UFRJ. Coordenadora do curso de especialização Docência na Educação Infantil (Ministério da Educação/UFRJ). Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2013), com período sanduíche na Université Paris Descartes, Paris V (2011). Mestrado em Educação pela PUC-Rio (2004). Especialização em Educação Infantil pela PUC-Rio (2000) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1999).

2 Doutorando em Educação, com bolsa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde obteve grau de mestre na mesma área (2015) e licenciado em Geografia (2012). É professor I de geografia da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Realiza pesquisas sobre as colonialidades do poder, do saber e do ser, na interface com o ensino de geografia e o espaço escolar.

3 Grupo de Pesquisa Infância até 10 anos, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Anelise Monteiro do Nascimento.

4 Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, coordenado pelo Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes.

— e são fruto dela — tornou-se parte de nossos objetivos, na tentativa de reconhecer a infância e suas espacialidades, e, a partir dessas dimensões, aprofundar o debate sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esse é o objetivo que seguimos com a elaboração deste artigo, no qual vamos refletir, à luz dos conceitos da geografia da infância, sobre uma ação presente em algumas instituições de Educação Infantil: o rodízio de salas ambiente. Este texto está dividido em dois momentos. No primeiro, apresentamos o campo da investigação, uma instituição de Educação Infantil, na qual a coordenadora do Grupis vem desenvolvendo uma pesquisa-intervenção desde 2016 e local em que o tema do rodízio de salas ambiente surge. No segundo, trazemos o recorte proposto para este artigo, a percepção das crianças da prática de rodízio de salas ambiente, um desdobramento da pesquisa-intervenção, como mostraremos ao longo do texto, que se amplia com o referencial teórico do Grupegi.

Resumen

Este artículo celebra el encuentro entre dos grupos de investigación: el GRUPIS/UFRRJ, cuyo foco son las políticas y prácticas para educación infantil, y el GRUPEGI/UFF, que realiza investigaciones en el campo de la geografía de la infancia. Los dos grupos tienen en común la comprensión de que el espacio desempeña un papel fundamental en la formación de la sociedad. Con ello, conocer los espacios en los que los sujetos producen cultura y son fruto mismo de esta cultura se ha convertido en parte de nuestros objetivos, en el intento del reconocimiento de la infancia y de sus espacialidades y, a partir de esas dimensiones, profundizar el debate sobre prácticas pedagógicas en la educación infantil. Este es el objetivo que seguimos con la elaboración de este artículo, en el cual vamos a reflexionar a la luz de los conceptos de la geografía de la infancia, sobre una acción presente en algunas instituciones de educación infantil: la rotación de salas ambiente. Este texto está dividido en dos momentos. En el primero presentamos el campo de la investigación, una institución de Educación Infantil, en la cual la coordinadora del GRUPIS viene desarrollando una investigación-intervención desde el 2016 y local en que el tema de la rotación de salas ambientes surge. En el segundo, traemos el recorte propuesto para ese artículo, la percepción de los niños de la práctica de rotación de salas ambiente, un desdoblamiento de la investigación-intervención como mostraremos a lo largo del texto, que amplía con el referencial teórico del GRUPEGI.

Introdução

Este artigo celebra o encontro entre dois grupos de pesquisa. O primeiro, Grupis/UFRRJ, tem como foco as políticas e as práticas para Educação Infantil, e o segundo, Grupegi/UFF, realiza investigações no campo da geografia da infância. Os dois grupos têm em comum a compreensão de que o espaço exerce um papel fundamental na formação da sociedade. Com isso, conhecer os espaços nos quais os sujeitos produzem cultura — e são fruto dele — tornou-se parte de nossos objetivos, na tentativa de reconhecer a infância e suas espacialidades, e, a partir dessas dimensões, aprofundar o debate sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esse é o objetivo deste artigo, no qual vamos refletir, à luz dos conceitos da geografia da infância, sobre uma ação presente em algumas instituições de Educação Infantil: o rodízio de salas ambiente.

Este texto está dividido em dois momentos. No primeiro, apresentamos o campo da investigação, uma instituição de Educação Infantil, na qual a coordenadora do Grupis vem desenvolvendo uma pesquisa-intervenção desde 2016 e local em que o tema do rodízio de salas ambiente surge. No segundo, trazemos o recorte proposto para este artigo, a percepção das crianças da prática de rodízio de salas ambiente, um desdobramento da pesquisa-intervenção, como mostraremos ao longo do texto, que se amplia com o referencial teórico do Grupegi.

Da pesquisa-intervenção ao debate sobre os sujeitos e suas espacialidades: o contexto em que nasce o tema das salas ambiente

A pesquisa-intervenção que se desdobra na pesquisa com as crianças sobre suas espacialidades no contexto da prática do rodízio de salas ambiente tem o desejo de contribuir para a superação de um grande desafio imposto aos professores das licenciaturas: o conhecimento de práticas em diferentes contextos e as estratégias das instituições para a construção das bases filosóficas e das definições de práticas condizentes com as suas intenções pedagógicas.

A opção por uma pesquisa de natureza intervencionista tem como referência os preceitos apresentados por Maturana (2001), para quem “a ciência se define por um

modo de explicar” (p. 29). No caso da pesquisa que dá origem a este texto, a estratégia é construir essa explicação, através de atividades programadas que provoquem reflexões sobre o dia a dia dos professores e, a partir do desdobramento que sistematizamos neste artigo, das crianças também. Essa estratégia de colocar os sujeitos da pesquisa numa posição reflexiva também se apoia no reconhecimento de Vigotski de que o ato da pesquisa interfere no contexto, provocando alterações e transformações em seus participantes.

Na prática, a metodologia implica ações realizadas a partir de demandas do próprio contexto da pesquisa, no reconhecimento de que:

quando, na vida cotidiana comum, respondemos a nós mesmos ou a alguém uma pergunta que nos exige uma explicação de uma experiência (situação ou fenômeno) particular, sempre a respondemos propondo uma reformulação daquela experiência (situação ou fenômeno) em termos de outras experiências diferentes daquelas usadas na formulação original da pergunta. (Maturana, 2001, p. 133)

Ao adotar uma metodologia que faz perguntas e exige que os sujeitos se posicionem, a pesquisa assume um caráter de intervenção explícita nessa realidade, proporcionando a esses sujeitos a possibilidade de ressignificar a sua própria prática, ainda no curso da pesquisa.

Assim, é a reformulação das experiências que provoca novas práticas e a busca de solução de problemas, criando perguntas. Temos acompanhado esse processo ao longo da pesquisa-intervenção.

Tendo em vista a necessidade de estabelecer o diálogo entre as práticas e a formação de professores, os campos de investigação tanto do Grupegi como os do Grupis têm sido: instituições públicas de educação, creches confessionais e escolas privadas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental de diferentes redes do Estado do Rio de Janeiro.

O rodízio de salas ambiente surge em uma instituição privada que se tornou local de pesquisa ao apresentar como singularidade o objetivo de constituir-se como “um espaço de transição entre a família e a escola”. Inicialmente, essa proposta atendia ao desejo da mãe-pedagoga que buscava um espaço de interações para seu filho, mas logo inquietou a pesquisadora que viu, nessa instituição, a abertura para debater práticas e discutir referenciais teóricos. Qual proposta cerca uma instituição que educa e cuida de crianças a partir de nove meses de idade, mas que opta

por não se definir como creche, escola ou mesmo um centro de Educação Infantil? Quais seriam suas especificidades? Que referenciais orientam as suas práticas? Essas foram as questões que levaram a pesquisadora a propor a parceria com essa instituição.

A natureza intervencionista da pesquisa foi se delineando ao longo do tempo e só se tornou possível por uma outra especificidade desse lugar: o desejo por parte de toda a equipe de revisitar suas definições, manifesto na acolhida e na participação das ações propostas pelos pesquisadores, assim como na abertura para o conhecimento que vem sendo desenvolvido no âmbito das pesquisas acadêmicas.

A pesquisa-intervenção foi sendo desenhada à medida que deixamos o papel de observadores e assumimos a responsabilidade de encontrar respostas junto aos sujeitos da pesquisa. Ao perceber alguns entraves da prática, propusemos entrevistar individualmente todos os membros da equipe para conhecer: a história da instituição; os percursos profissionais; as atividades que consideravam as mais importantes da rotina e, ainda, em que a equipe julgava, naquele momento, que a escola deveria investir mais. As entrevistas foram realizadas em junho e julho de 2016, e os resultados foram sistematizados em um texto construído a partir do somatório das vozes dos profissionais e apresentado à equipe. As concepções expostas nesse material não serão objeto de análise neste artigo, elas surgem aqui para apresentar ao leitor o contexto da intervenção que o Grupis vem desenvolvendo desde 2016 na instituição; é o pano de fundo para o segundo momento que apresenta o tema do rodízio de salas ambiente, um desdobramento da pesquisa-intervenção que será analisado a partir dos referenciais teóricos do Grupegi.

Os profissionais contam a história desse lugar

Toda história é um percurso. Nesse caso, um caminho vivo, marcado pelo desejo de oferecer algo diferente para as crianças que, pela primeira vez, frequentam um espaço coletivo de interação. E é isso que aparece na fala dos entrevistados:

"Foram duas professoras que estavam cansadas de uma estrutura grande de escola, elas queriam fazer as coisas de forma diferente. Então uniram um grupo de crianças, sem muita pretensão, dentro de um espaço cedido, e a coisa foi acontecendo..."

“Era uma mansão, na Rua São Vicente, e as crianças que estavam lá eram de famílias que não queriam colocá-las na escola”.

“A proposta era fazer umas coisas para cinco crianças, três horinhas, só para elas brincarem”.

“Inicialmente era um grupo pequeno de crianças, que virou outro grupo... de um atendimento que era só no turno da manhã, virou manhã e tarde... logo tinham quatro grupos”.

“Ficou inviável aquele espaço porque o movimento de entrada e saída ficou muito grande, não se tinha estrutura, não tinha banheiro, era penico!”

“Foi preciso dar um passo, se legalizar, mas não encontraram um local na Gávea... e surgiu uma casa em Ipanema. Foi assim que, em 2007, tudo começou na Unidade Ipanema”.

No ano em que a pesquisa-intervenção teve início (2016), a instituição contava com duas sedes: Ipanema e Gávea. Em 2017, foi aberta uma Unidade no Centro do Rio de Janeiro e, em 2018, a casa de Ipanema, que deu início à proposta, foi fechada. Os dados para o debate sobre a apropriação das crianças da prática de rodízio foram coletados na unidade da Gávea, é a unidade que hoje possui o maior número de turmas e profissionais em relação à do Centro.

Na unidade da Gávea, outros depoimentos completam a história:

“Eu [a professora entrevistada] já trabalhava aqui. Essa casa da Gávea abrigava uma escola chamada ‘Ciranda Cirandinha’ que, no início, tinha o brincar como eixo principal, mas, com o tempo, as práticas pedagógicas foram ficando mais intensas na Educação Infantil e o brincar foi se perdendo, mas, com a vinda da nova sociedade, o brincar retomou o seu lugar”.

A unidade da Gávea nasce com o desafio de, com uma equipe que conserva alguns profissionais da antiga escola, realizar uma prática que prioriza o brincar como

expressão da criança nesse cotidiano. Os dados indicam que os anos de 2012 e 2015 foram considerados pelos gestores como marcos para a instituição. O primeiro ano, 2012, foi o da fusão com a Escola Ciranda Cirandinha, que trouxe o desafio da constituição de uma nova equipe com uma nova sede e a redefinição do trabalho pedagógico, uma vez que já existia uma proposta em andamento nessa escola; o segundo, o ano de 2015, exigiu um realinhamento das sócias com definições do papel que cada uma das três assumiria na prática. Foi nesse ano também que se solidificou a opção por ser “uma escola em movimento”, assumindo a busca por outros modelos de referência para orientar as práticas. A escola tem como política o financiamento de cursos, vivências e formações, em outras instituições de Educação Infantil com o objetivo de conhecer outras práticas e aprimorar as práticas existentes.

Dando continuidade às vozes dos profissionais ouvidos nas entrevistas, apresentamos a definição do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico

“É uma escola diferente, que é mais livre, que prioriza a socialização e a relação das crianças”.

“É um espaço de relações de crianças e adultos, que favorece a troca e aprendizagens mútuas, onde a liberdade de expressão é valorizada, nela o vínculo e afeto são importantes, porque a educação se dá através de relações”.

“É um projeto inovador com crianças, porque preza a liberdade, autonomia, trabalho em equipe”.

“É um lugar em que se ouve a criança, onde se abaixa para se falar com ela”.

Os profissionais a definem como uma Escola de Educação Infantil que, embora atente ao segmento da creche, tem uma identidade mais fixada com a pré-escola. Na concepção de alguns profissionais, o nome “creche” ainda se encontra atrelado ao campo da assistência social e, por isso, as pessoas que participaram desta pesquisa

assumem que não gostam do termo. “Eu não gosto quando chamam de creche porque tem aquele peso antigo, mas tem crianças que ficam no período integral”. “Eu sempre falo escola, eu não gosto de falar creche. Se tem uma visão de que creche é depósito de criança, aqui não é isso!”

Para além da nomenclatura, creche ou pré-escola, a filosofia do trabalho pedagógico nasce do entrecruzamento das experiências advindas do Casarão, espaço inaugural, anterior à formalização legal que se deu na Unidade de Ipanema e das práticas da Escola Ciranda, Cirandinha, instituição que ocupava o prédio que hoje a escola ocupa.

Com relação à materialização da proposta pedagógica, há uma forte preocupação com a forma como os conteúdos são vividos:

“Todas as atividades são propostas através do lúdico, há a prática de ateliê, são as oficinas. É um trabalho de experimentar a educação. Tem uma escuta diferente para a criança. Se tenta escutar individualmente mesmo que se esteja em grupo para saber o que eles estão pedindo, o que eles estão querendo”.

“É um trabalho que tem como eixo as brincadeiras”.

A concepção de infância presente nas vozes dos profissionais, *que tem uma escuta diferente para a criança*, encontra nessa criança “um sujeito que tem voz e que tem vez, que sabe o que pensa”. Por isso, busca-se realizar “um trabalho que respeite muito a criança”.

Assim como o respeito, a escuta e a necessidade de um olhar individual para as crianças, os profissionais destacam que a escola também trabalha outras áreas de desenvolvimento através de projetos: “A escola está se reformulando, a gente está tentando encontrar uma nova cara e tentando adequar com o que a gente acredita”.

A escola trabalha com a pedagogia de projetos. Essa decisão foi uma das muitas mudanças que os profissionais destacam que ocorreram na Escola desde a sua origem e que foram intensificadas após a participação das diretoras e das coordenadoras em curso de formação continuada.

Com isso, as falas das entrevistas mostram que os profissionais acompanham a mudança da prática e de suas concepções:

“Hoje a gente acredita que o projeto deve vir do interesse das crianças. Cada vez mais a gente está tentando tirar a hierarquia, tentando fazer uma coisa mais horizontal, é uma escola que experimenta muito, que tem muitas coisas de artes e vivências sensoriais”.

“No início, era uma coisa bem ‘programadinha’, tinha que seguir aquilo, aquela atividade que foi programada há uma semana, mas, ao longo dos anos, a gente foi vendo que dá para ir fazendo de acordo com o momento; lógico que com uma proposta”.

“A escola foi valorizando a autonomia, hoje se tem mais liberdade de expressão”.

A busca pela diluição das hierarquias apareceu não só como uma perspectiva do trabalho com as crianças. Ao se tratar da equipe, surge na voz dos profissionais uma valorização da autonomia do fazer cotidiano, valorização essa que está presente nas mudanças ocorridas no acompanhamento e no registro do planejamento das turmas (microdados da pesquisa, 2016).

Unir a equipe e outros desafios

O trabalho, seja de começar algo novo, seja de continuar um caminho já trilhado, traz seus desafios.

“Cada ano a gente está querendo melhorar, crescer. Estamos em um momento de mudança, mas a gente precisa alinhar, pensar na nossa identidade”.

“É preciso unir toda a equipe para a mudança, criar estratégia para mobilizar a todos, porque ainda há movimentos de resistência”.

“A equipe está se unindo muito, mas nem todo mundo está no mesmo pé da proposta de educação da escola; seria bom uma for-

mação continuada que envolvesse a todos, com encontros e palestras”.

“É preciso definir algumas coisas e saber justificar as escolhas que se fez. Por exemplo, a definição das turmas: ou vai ser agrupada, ou separada por idades; mas precisa saber explicar os motivos da escolha”.

“A gente precisa começar a definir, até para ter coerência ao falar com os pais e com os educadores”.

A integração da equipe apareceu nas entrevistas como um desafio a ser enfrentado. Desafio que é maior no caso dos auxiliares. Para estes, a integração assume duas perspectivas. A primeira é não se deixar “contaminar” pelo descompromisso do outro: “se eu vi uma criança no pátio, ela não está sozinha. Puxa!”; a segunda se refere a que o trabalho deles depende da “afinidade e disponibilidade do docente da turma” na qual ele trabalhará naquele ano. A definição do número de profissionais por turma depende do número de crianças, normalmente são: uma professora, uma estagiária e uma auxiliar, com jornadas de trabalho diferenciadas (o uso do feminino se deve a predominância desse gênero nesses cargos). Em algumas turmas, há uma divisão bem demarcada entre o que seria do trabalho dos professores/estagiários e o das auxiliares: “eu estou afastada do trabalho pedagógico, eu participava muito, mas deu uma quebrada e estou retornando. Isso depende um pouco da professora, hoje estou muito envolvida no Projeto, esse ano está sendo muito importante para mim”. Destaca-se que a palavra “cuidado” como uma das funções da escola, está mais presente nas falas dos auxiliares do que dos outros profissionais das equipes das turmas (microdados da pesquisa, 2016).

Essas falas trouxeram, em 2016, ano de início da pesquisa-intervenção, as primeiras informações sobre o trabalho da instituição; elas são trazidas a este texto para contextualizar onde se dá o desdobramento desta pesquisa, que tem como foco a percepção das crianças sobre a prática do rodízio das salas ambiente. Para finalizar o contexto da pesquisa-intervenção, gostaríamos de destacar que, desde 2016, temos acompanhado alterações nas práticas, algumas delas frutos da intervenção e outras da própria reflexão da equipe, que tem encontros sistemáticos para discutir a prática.

No ano de 2018, um novo desafio foi colocado pela pesquisa-intervenção para a equipe: revisar o projeto político pedagógico. Esse desafio se colocou no momento em que constatamos que, embora já houvesse uma proposta registrada, uma parte da equipe desconhecia sua existência, e outra, os seus termos. Após a leitura do mate-

rial, ficou o consenso de que ele não expunha as atuais diretrizes da instituição. Quais seriam então as diretrizes que orientam as práticas? Que concepções cercam a organização e a seleção das atividades? Quais são os desafios do dia a dia? Com o intuito de responder a essas questões, em setembro de 2018, formulamos um questionário que foi aplicado aos profissionais das turmas e tabulado por nossa equipe. É a resposta a esse instrumento que dá origem a este artigo. O questionário foi elaborado como uma conversa. Segue o texto introdutório.

Querida equipe, hoje teremos uma dinâmica um pouco diferente. Quero convidá-los a pensar individualmente, através desse material, sobre a docência e o ofício do/a Educador/a. Para me ajudar nessa tarefa tão importante nesse momento em que discutimos os pressupostos da Proposta Pedagógica, vou contar com a ajuda de um grande educador brasileiro: Paulo Freire. A escolha por esse autor se dá pelo reconhecimento e valorização que ele imprime ao trabalho do educador. O educador, para Freire, é um agente de transformação da realidade, transformação que passa pela materialização de um sonho através da busca por práticas que sejam coerentes com as nossas utopias.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p. 33).

É inspirado em Freire que este material tem como objetivo conhecer as utopias e sonhos da Equipe. Embora essa seja uma conversa individual, ela será anônima, não há espaço para que vocês escrevam os seus nomes, o que desejo é conhecer as utopias dos educadores, que tal como sonhos, podem ser de um, ou de muitos...

Com essa estratégia de escrita, o questionário foi elaborado com três seções. Na primeira, a proposta era que os profissionais falassem sobre suas histórias e percursos profissionais. Na segunda, pedia que classificassem, em uma escala de 0 a 5, o que representava o maior desafio diante das propostas da instituição; entre os temas foram listados: o planejamento; a capacidade de observação do movimento livre; a capaci-

dade de aguardar que as crianças cheguem às suas conclusões; a realização do registro (fotos e vídeos) das crianças; a construção de mapas de acompanhamento; o diálogo com as famílias sobre as crianças; a reunião de pais; o trabalho com a equipe da turma; o trabalho com os outros profissionais da instituição; a participação nas reuniões com a equipe; o desenvolvimento dos projetos com as turmas; a organização do espaço físico; o *trabalho com rodízio de salas*; as reuniões individuais com a coordenação pedagógica/orientação educacional. Por fim, na terceira seção, um bloco de três perguntas abertas que buscavam identificar a percepção dos educadores sobre a rotina e como definiriam atualmente a equipe.

Embora o rodízio de salas não apareça como um dos elementos que represente maior desafio para a equipe diante das outras demandas institucionais apresentadas na segunda seção, ele surge com força em uma das questões da seção três. Na pergunta: “O que você retiraria da rotina/práticas do Espaço e o que gostaria de incluir?”, dos 27 questionários respondidos, 9 questionários apontaram a necessidade de redimensionar essa prática ou solicitaram a retirada dela da rotina. Foi então que voltamos o olhar para a questão: Como surgiu essa organização pedagógica? Como ela se configurou? Que embates provoca no dia a dia?

De acordo com os profissionais, a prática do rodízio veio da experiência da sede de Ipanema e foi instituída na Gávea no ano de 2017. A partir dessa data, os espaços foram redefinidos em “salas ambiente”. Nas instituições que optam pelo rodízio das turmas, as salas não são destinadas a um grupo específico de crianças, elas são estruturadas de acordo com um tema, uma finalidade ou uma área de conhecimento (biblioteca, música, artes, teatro). As crianças permanecem em seu interior durante um tempo predeterminado e, ao término dele, trocam de ambiente. De acordo com Menezes e Santos (2001), sala ambiente

é uma sala de aula na qual dispõem-se recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo.

Uma consulta ao banco de dados do SciELO indicou que não há artigos indexadas sobre o tema. As publicações que tratam de salas ambiente estão vinculadas ao Ministério da Educação brasileiro e tratam da organização das escolas de Ensino Médio.

Na escola investigada, o sistema de trocas de sala se dá de 45 em 45 minutos; as crianças mudam de ambientes em média cinco vezes por dia. O rodízio começa a

partir do que eles nomeiam como "segundo tempo". A maior parte da insatisfação dos profissionais se situa não na prática do rodízio, mas no tempo em que ele foi determinado. De acordo com os professores, no tempo estipulado, não é possível chegar com o grupo, organizar a atividade planejada, executá-la com tranquilidade, respeitando o tempo de interesse das crianças e deixar tudo no lugar para o grupo seguinte. Ainda de acordo com as respostas ao questionário, com esse tempo, em alguns espaços, só é possível a exploração livre das crianças sobre os materiais que compõem cada um dos ambientes.

Os aspectos descritos até aqui justificam um debate mais sistemático sobre essa prática. Este artigo pretende contribuir a esse debate ao trazer o referencial teórico da geografia da infância e, a partir disso, pensar o que produzem de subjetividade os sujeitos que vivem as suas espacialidades nesse contexto. O que temos como ponto de partida é a insatisfação de alguns membros da equipe e a satisfação de outros. Como solucionar esse impasse? Nossa estratégia será ampliar o leque dos depoentes, trazendo para a questão os atores centrais das práticas da Educação Infantil: as crianças. O que dizem as crianças sobre o rodízio? Como vivem a experiência de transitar no dia a dia entre os diferentes ambientes?

A observação livre de uma das crianças do grupo 3 e 4 indica que o rodízio assume uma dimensão estruturante da rotina. Ao dramatizar elementos do dia a dia, uma delas convida: "Pessoal, vamos fazer a nossa rotina? Hoje é sexta-feira. Primeiro a gente estava no pátio coberto, era o primeiro tempo; depois a gente vai para sala de jogos; depois a gente vai para a sala de psico, lá a gente vai lanchar, será o terceiro tempo; o quarto tempo é artes, o quinto é biblioteca; o último tempo é sala de jogos". Ele segue reproduzindo interpretativamente sua experiência escolar "Grupo 3 e 4 só mais cinco minutinhos e nós vamos guardar os jogos porque vamos para a biblioteca, depois a gente vai para a psico." Ele junta umas folhas de papel ofício que servem de suporte para a dramatização e segue na condução do grupo: "Chegamos, bumbum na parede que eu vou arrumar o circuito". A narrativa demonstra que as crianças vivem um momento no qual lhes é informado os ambientes que compõem a rotina de cada dia. Há um marcador espaço-temporal que surge, tanto na definição das salas que estão na rotina quanto na indicação do tempo que anuncia que faltam "cinco minutinhos" para mudar de ambiente. Ele apresenta a percepção de que o dia está subdividido em frações, nomeadas como "primeiro tempo... último tempo".

A brincadeira da forma como foi vivida poderia indicar que as crianças se sentem em constante trânsito na prática do rodízio de salas ambiente? Com o intuito de responder a essa questão, resolvemos conversar com as crianças de forma sistemática. Para tal, montamos um grupo com crianças dos grupos 4, 5 e 6 do turno da tarde. Esse grupo foi subdividido em dois. O primeiro ficou em uma sala e teve como proposta

desenhar os espaços da instituição e descrever a sua ocupação. O segundo realizou uma “visita guiada”, indo de espaço em espaço e apresentando suas características e funções. São as vozes e produções das crianças sobre suas vivências e a forma como significam os espaços que apresentamos a seguir.

“Vocês podem nos apresentar a escola?” As crianças e os seus lugares

— Vamos lá, essa escola tem mais de quinhentas salas!

— Quinhentas salas? Então a gente vai demorar muito tempo para conhecer tudo!

— Não, quinhentas não. Um pouco menos, acho que eu tô exagerando um pouco — respondeu Júlio sorrindo.⁵

Assim iniciamos a visita à escola, guiados por três crianças de 6 anos de idade, do grupo “dos maiores”, como eles contaram. Os três, uma menina e dois meninos, a quem chamaremos neste trabalho de Ana, Diogo e Júlio, foram escolhidos pela coordenadora da instituição para apresentar o espaço. A partir desse momento, o trajeto foi definido por eles, que a todo instante, durante o percurso, após afirmarem “agora vamos para a sala...” e anunciarem qual seria, diziam “a nossa sala vai ser a última”. A cada afirmação sobre essa sala, crescia o suspense e a curiosidade para saber como seria esse espaço que os três, do mesmo grupo⁶, designavam como o deles. A visita, como mencionado anteriormente, compõe uma das duas partes desta pesquisa de campo para a produção do presente artigo.

A escola das quinhentas salas — ou um pouco menos —, como contou Júlio a princípio, é uma instituição de Educação Infantil privada, em uma área residencial nobre da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Está instalada em uma antiga casa de dois andares, sendo cada um de seus cômodos hoje transformados em salas temáticas, onde cada turma passa um tempo pré-determinado durante o dia — 45 minutos

.....
⁵ Nota de campo, em 12 de novembro de 2018.

⁶ Na escola visitada, utiliza-se a denominação “grupo” para o que em outras instituições se chamaria de “turma”. Essas crianças especificamente fazem parte do grupo 6.

— e logo se desloca para outro espaço, em rodízio. Ao todo, a instituição possui dez salas, sendo quatro sem tema predefinido e sete salas ambiente organizadas como: biblioteca, artes, jogos, jogos simbólicos, psicomotricidade e ateliê. Há também áreas externas participantes do rodízio: quadra, pátio coberto e pátio de areia, além de áreas comuns, como refeitório e banheiros. A seguir, traremos a representação das crianças desses ambientes.

A visita guiada pelas crianças à escola teve como objetivo perceber qual era a relação mantida por elas com o rodízio entre as salas ambiente. Buscamos perceber se havia pertencimento à “sua” sala e, havendo ou não, como isso era percebido por elas. Ao longo da visita, buscamos compreender não apenas a relação com o espaço, mas também com o tempo, em uma perspectiva geo-histórica que não se permite dissociá-los, uma vez que recortar uma porção do espaço significa recortar também uma porção do tempo (Grataloup, 2006). Assim, encaramos tempo e espaço como uma unidade, uma vez que ambos, em constante movimento, se refazem mutuamente a partir da ação humana. Determinado espaço só o é enquanto tal por conta do movimento histórico, e vice-versa. Alterando-se o espaço, transforma-se o tempo, assim como alterando-se o tempo, igualmente se transforma o espaço.

A perspectiva que orienta a opção metodológica de trazer as crianças para discutir um tema que nasce da insatisfação de alguns profissionais dessa instituição, como explicitado ao longo da primeira parte deste texto, orienta para uma pesquisa “com” crianças, e não “para” elas. Acreditamos na potência de suas vivências, e

esse “andar junto com o pesquisado” torna-se possível numa proposta de ciência que, ao ter homens, mulheres e/ou crianças como centro de sua análise, compreenda que estamos interagindo com um outro lado que “possui voz, que está vivo e sente sua humanidade no estabelecimento do diálogo” (Lopes, 1998, p. 23 — grifos do autor)

A Ciência Moderna eurocêntrica se conformou a partir do silenciamento de todos aqueles que não participavam do seu centro — homens, brancos, heteronormativos, aristocratas e adultos. A escola, criada nesse bojo, não escapou à norma e geo-historicamente produziu o silenciamento de todos os grupos diferentes dos acima descritos, promovendo um saber que se escondia por detrás dessas características. Ocultar sua origem histórica e geográfica é condição *sine qua non* para legitimar-se desde um *ponto zero* universal e atemporal. Pesquisar crianças nessa perspectiva significa trabalhar com infâncias inventadas, sem a necessária concretude da realidade. Significa negar suas espacialidades e temporalidades. Negá-la significa

assumir que todo conhecimento é corporificado, fruto das relações com o tempo e o espaço vivido. Ao produzirmos nossas marcas na Terra (*geo grafias*), ela nos responde no mesmo momento e sentido, produzindo também em nós suas marcas, que resultarão em saberes e discursos corporificados, localizados no tempo e no espaço (Loback e Bezerra, 2018).

Nesse sentido, não cabem elucubrações abstratas sobre as relações das crianças com o espaço vivido sem o necessário diálogo com elas, que, de fato, vivenciam a realidade do rodízio entre as salas ambiente. Como recorda Frantz Fanon (2008), “falar é existir completamente para o outro” (p. 33). Assim, partindo do reconhecimento da existência dessas crianças, não visamos dar-lhes voz neste trabalho, pois reconhecemos que já a possuem, mas abordaremos, a partir do diálogo, relatos sobre suas vivências, pesquisando *com* elas e aprendendo *com* elas. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 403):

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato da cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo: conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Chegamos ao campo com a preocupação de que o rodízio constante entre as salas ambiente — cada grupo realiza cinco mudanças por dia — poderia prejudicar a produção de um pertencimento ao espaço vivido pelas crianças. Nasce daí a proposta de sermos guiados por elas, a fim de perceber sua relação com o meio, o que, nas palavras de Vigotski, deve ser considerado

não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. (Vigotski, 2010, p. 682)

Esse convite em não pensarmos o meio como categoria absoluta, mas relativa a cada criança, demonstra a singularidade de cada desenvolvimento, tendo claro que cada sujeito vivenciará aquele meio de uma determinada forma. Nesse sentido, não caberá, nesta pesquisa, como já evidenciamos anteriormente, formular uma regra geral sobre o rodízio entre salas ambiente, mas abordar a vivência das crianças que pesquisaram conosco nessa realidade. Vivência aqui também entendida a partir de Vigotski (2010, p. 686):

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado — a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa — e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Vivência e meio são dois conceitos caros à geografia da infância. Como proposto por Lopes (2018), na interface entre a filogênese, a sociogênese e a ontogênese, produzindo microgêneses em cada ser humano em formação, haveria também uma dimensão espacial, a qual o autor denomina de "topogênese". Como dimensão do vivido, o espaço seria um desses componentes do desenvolvimento humano, formando, juntamente com a criança — e com todo ser humano —, uma unidade. A interação não se dá de modo mecânico, mas em processo de desenvolvimento contínuo e mútuo, em que o humano afeta o meio, e o meio afeta o humano.

Antes de avançarmos, vale também conceituarmos o que compreendemos como espaço geográfico. Embora espaço seja uma palavra utilizada cotidianamente pelo senso comum, com a sua adjetivação como geográfico, diz respeito não a um local qualquer, palco da existência humana e das sociedades, tampouco uma superfície a ser atravessada e conquistada. Portanto, com base nas definições de Doreen Massey (2008), o espaço geográfico é compreendido a partir de três proposições: reconhecer o espaço como produto de interrelações, construído a partir da interação humana em

suas múltiplas escalas, desde a totalidade do globo ao local; compreendê-lo como esfera da existência da multiplicidade, da pluralidade contemporânea — “sem espaço não há multiplicidade, sem multiplicidade não há espaço” (Massey, 2008, p. 29); reconhecê-lo como em constante construção, jamais acabado.

Em suma, o espaço é um amálgama entre a base física e as interações humanas, embebidas na história. Afirmar essa multiplicidade e seu eterno inacabamento é referenciar a complexidade e a imprevisibilidade do humano. Ainda que os arranjos espaciais possam produzir algum condicionamento, devemos recusar o determinismo geográfico, tão em voga no pensamento geográfico no primeiro quartel do século XX, a partir das primeiras obras conhecidas à época do alemão Friedrich Ratzel. Todos os grupos humanos, em especial as crianças, (re)inventam constantemente formas de agir e viver, com isso rearranjam os fixos do espaço, produzindo novos espaços e conformando-os com afeto como *lugar*.

A questão da reinvenção dos espaços foi notada diversas vezes durante a visita guiada pelas crianças à escola. A autoria infantil não se conforma segundo os objetivos adultocêntricos, seja para os objetos, seja para a sala ambiente.

— Está é a sala das fantasias, contou Diogo abrindo a porta chamada pela instituição de “sala de jogos simbólicos”.

— Conta, então, o que vocês fazem aqui na sala das fantasias.

— A gente brinca de fantasia. Brinca de rei e rainha! — Responde, já alterando o tom de voz para outro mais robusto, afinal acabara de tornar-se figura nobre, enquanto empunhava um cavalo de madeira, neste momento transformado por ele em espada.

Não apenas os objetos da brincadeira foram reinventados pelas crianças naquele momento, mas também o próprio nome dado ao espaço. Assim, o que percebemos é uma resignificação pela lógica infantil daquele lugar, que gerou sua apropriação. A desenvoltura e o afeto com que se relacionavam na sala ambiente não deixavam dúvidas de que aquele espaço era um dos seus *lugares* na escola. Para Tuan (1983, p. 151), “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significação”, o que percebemos pela fala e pela expressão das crianças.

Outras salas também foram renomeadas pelas crianças como a “sala do lago”, que fica na frente de um pequeno lago artificial com peixes, em que os três fizeram questão de mostrar onde a escola guarda o alimento que eles dão de comer aos animais diariamente. Ao lado da sala do lago, fica a quadra, onde, segundo Diogo, “a aula demora muito pouco”, concluindo porque “a gente ama jogar futebol! Ama!”, reitera.

Com base na fala sobre a aula demorar pouco, foi-lhes feita a pergunta sobre o tempo, se havia salas onde eles ficavam mais tempo e salas nas quais ficavam pouco tempo. O objetivo era compreender a percepção do tempo em cada atividade, uma vez que, cronologicamente, todas as salas e os ambientes são ocupados igualmente por 45 minutos. Logo responderam que, na quadra, demora pouco, enquanto na “sala dos bebês” demora mais, e outras mais ou menos.

Depois dali, passamos um pequeno portão de segurança e subimos as escadas em direção ao segundo andar, onde encontramos outras salas também nomeadas informalmente pelas crianças, por exemplo, as “salas dos bebês” (eles consideram duas com esse nome), onde “demora mais”. “Ora, então como essa é a sala dos bebês se vocês não são bebês e também vêm aqui?”, lhes foi perguntado. Logo os três mostraram algumas fotos dos bebês coladas na parede, identificando as razões para o nome. “É... a gente chama de sala dos bebês, mas vem aqui de vez em quando também...” “Meu irmão era dessa sala!”, interrompe Júlio para contar.

Mais uma vez, surge com uma força ainda maior a identificação com uma sala específica, como eles contaram a princípio sobre a sala deles, onde deveríamos ir por último, já que guardava algo especial. Contendo a curiosidade sobre como funcionaria essa sala própria em uma instituição com o rodízio, deixamos para lhes perguntar sobre isso quando chegasse o momento.

“Agora vamos pra sala de espuma!”, anuncia Ana, empolgada. Cruzamos o breve corredor e fomos com ela até o local que oficialmente é chamado de “sala de psicomotricidade”, ou “sala de psico”, para algumas crianças. As crianças chamam dessa forma pela existência de um tatame que forra a maior parte do chão, semelhante a uma espuma. Lá, Ana contou que não demora muito, retomando a questão do tempo perguntada no andar de baixo. Diante da retomada da questão, indagamos-lhes, então, se eles preferiam não mudar de sala, e ficar o dia todo em uma só, como a sala de espuma, por exemplo. “Não, ia ser muito chato!” Responde convicta Ana, concordando imediatamente com ela Diogo e Júlio. “Seria *mó* chato, *mó* durão”, diz Diogo.

“Mas tem alguma vez que vocês não gostam quando têm que mudar de sala?” seguiu a conversa. “Às vezes é chato. A gente tá na nossa sala jogando Uno⁷, aí acaba o tempo na nossa sala e a gente fica triste, porque a gente tava jogando uno. E também quando a gente está jogando futebol, porque a gente ama jogar futebol!”, conta Dio-

.....
7 Jogo de cartas no qual quem, seguindo determinadas regras, se desvencilhar de todas as cartas de sua mão primeiro vence.

go. O quanto ficar em cada ambiente não parece ser visto em absoluto. Segundo Júlio, quando, ao ser perguntado se gostaria de ficar mais tempo em cada sala, responde “Sim! Não sei. Depende do que a gente estiver fazendo.”

Independentemente do curto período em cada sala do rodízio — 45 minutos —, a interrupção de determinadas atividades seria inevitável. O tempo escolar formatado não é o tempo da infância, o tempo da vida. É o tempo do relógio, que limita as atividades a seus ponteiros e não sua conclusão ou esgotamento por vontade própria.

O trânsito constante de uma sala para outra parece ser visto de modo positivo pelas crianças, por proporcionar um dinamismo, que impede a monotonia e a “dureza”, nas palavras de Diogo. Cada sala está associada a uma atividade e/ou estímulo predefinidos, talvez daí decorra a impressão de monotonia em permanecer no mesmo espaço. A exceção se dá em atividades livres das crianças (quando podem jogar Uno, por exemplo) ou aquelas que lhes despertam grande interesse, quando “demora pouco”. Apesar da tentativa de predefinição das atividades e do arranjo espacial com fins pedagógicos, a autoria infantil os reinventa. Segundo Martha Muchow (2015), o espaço de vida da criança depende mais das suas experiências do que das estruturas adultas contidas nele.

Após visitarmos os vários ambientes, fomos finalmente ao que eles chamavam de “nossa sala”. O lugar era uma pequena sala ao lado do pátio de areia. Assim que entramos, cada um fez questão de mostrar quais marcas tornavam aquele lugar próprio. Correram para mostrar a mochila de cada um pendurada na parede, comentando, com orgulho, sobre os temas e os desenhos impressos nelas. Em seguida, mostraram o mural na mesma parede, sobre os ganchos onde estavam suas mochilas. Ali estavam expostos trabalhos, em que Ana logo explicou “o nosso projeto é sobre música!” Artistas nacionais e estrangeiros estavam desenhados, identificados abaixo com os nomes das crianças em etapa de alfabetização. Por fim, mostraram suas canecas sobre uma bandeja, enquanto Diogo mostrava que era na janela onde gostava de ficar sentado “para relaxar”.

Ter suas produções afixadas e alguns objetos pessoais era o que imprimia nessa sala a noção de pertencimento. Segundo Tuan (1983), o pertencimento dificilmente se adquire pela passagem por uma porção do espaço, mas pelo cotidiano no espaço vivido. Dessa forma, um indivíduo ou grupo produz sentido naquela porção do espaço, transformando-a em lugar. Coletivamente, os símbolos, ainda que individuais, tomam corpo do grupo e “as experiências dentro de um grupo humano se sobrepõem o suficiente para que vínculos individuais não pareçam notórios e incompreensíveis para seus pares” (Tuan, 1983, p. 163).

Conclusão

As crianças movimentam-se e agem de modo complexo no mundo, e em suas andanças possíveis vão se apropriando dos nomes, das qualidades, dos sentidos, dos conceitos das coisas, das relações e dos lugares, e vão formando um repertório de conhecimentos que são acessados a cada vez que se deparam com o mundo que as conclama a agir, não como uma mera repetição, mas com inovação e criação, onde fragmentos de um passado se confluem com o impulso de uma história que se processa, mesmo que em sua escala micro, revoluções. (Lopes, Mello e Bogossian, 2013, p. 79 citado por Lopes, 2018, p. 86)

Os espaços das crianças são constantemente reinventados, reconfigurados e rearranjados. Retomando nosso diálogo com Doreen Massey (2008), duas das premissas do espaço geográfico são sua produção constante e sua natureza interrelacional. Nesse sentido, o espaço traz consigo marcas acumuladas do passado no presente e também o gérmen do futuro, da reinvenção pois só é espaço porque é vivido por seres humanos. Se nele vivemos, o espaço não para, está em constante produção.

Ao se desenvolverem no espaço, a partir da *topogênese*, as crianças desenvolvem o próprio espaço, produzindo-o com suas autorias. Há uma clara distinção entre as formas adultocêntricas de arranjar o espaço geográfico e a forma das crianças de vivê-lo. Como recorda Muchow (2015, citado por Lopes, 2017), "os espaços de vida das crianças não são construídos ao lado dos espaços de vida dos adultos, mas são sobrepostos e intercalados". A escola pesquisada por nós é uma construção dos adultos *para* as crianças, mas basta-nos uma breve visita para percebermos que ela se reconfigura como espaço *das* crianças. O espaço vivenciado transforma o espaço planejado, ou seja, as crianças não se limitam às atividades esperadas e propostas em cada sala; elas os reinventam constantemente, dando-lhes novo sentido, assim como aos materiais que o compõem, transformando o conjunto em lugar.

As crianças possuem vivências distintas em relação a cada sala ambiente e umas às outras. A apropriação dos espaços, desse modo, se dá em um jogo indissociável entre o individual e o coletivo, percebido a partir do momento em que nomeiam uma sala como sendo a própria, deixam suas marcas evidentes como material escolar, canecas e trabalhos artísticos. No entanto, observando a desenvoltura, a fluidez no trânsito entre as salas ambiente e o ato de nomear cada uma delas a despeito do nome

institucional, é possível perceber que as crianças do grupo pesquisado não se apropriaram apenas da sala que designam como delas, mas de toda a escola, assim como se apropriam de tantos outros espaços ao longo de suas vidas.

É preciso considerar múltiplas escalas e intensidades de pertencimento e identidade em relação ao espaço escolar dessas crianças. O afeto das crianças com o espaço transita entre várias escalas dessa escola, o que produz a identificação de lugares na maioria das salas ambiente, e também, amplia a escala, encarando a escola inteira como um lugar. Toda a escola para aquelas crianças, cujas narrativas sobre as práticas desenvolvidas em cada sala, durante a visita, demonstravam recordações, relações pessoais e afetivas com aquele espaço, se transforma em lugar. A escola das quinhentas salas talvez seja a escola dos quinhentos *lugares*. A escola em si é um lugar.

Tal conclusão só pôde ser alcançada a partir da proposta de uma pesquisa *com* as crianças, e não *para* elas. Nossa preocupação inicial sobre a dificuldade em criar vínculos e pertencimentos aos espaços devido ao rodízio caiu por terra a partir da escuta dos relatos de Ana, Diogo e Júlio. A *pesquisa com* abre possibilidades para também *aprender com*, reconhecendo a autoria infantil através do diálogo.

A escola que encontramos com dez salas talvez possa ser percebida, como Júlio nos apontou, como tendo “quinhentas salas, ou um pouco menos”. Cada uma daquelas crianças não apenas *está* nos lugares. Elas *são* os lugares, nessa perspectiva espacial que amalgama sujeito e espaço físico a partir de suas vivências. A constante reelaboração do novo rearranja o espaço, criando nele infinitas possibilidades, refundando lugares a partir do afeto entre sujeitos e (seus) espaços.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Grataloup, C. (2006). Os períodos do espaço. *Geographia*, 8(16), 31-40.
- Lander, E. (2005). (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales — CLACSO.
- Loback, V. e Bezerra, A. C. A. (2018). A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de Geografia: em busca de uma análise descolonial. *Geografares*, N°. 27.

- Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia e Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, J. J. M. (2017). O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Martha Muchow às crianças e suas espacialidades. *Revista Educação Pública*, 26(63), 755-774.
- Lopes, J. J. M. e Vasconcellos, T. de. (2006). Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Lopes, J. J. M., Mello, M. B. de e Bezerra, A. C. A. (2015). Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. *Fractal, Rev. Psicol.*, 27(1), 28-32.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. (H. P. Maciel, R. Haesbaert, Trans.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Maturana, R. H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana* (C. Magro e V. Paredes, Trans.). Belo Horizonte: Ed. UFMG-Humanitas.
- Menezes, E. T. e Santos, T. H. (2001). Verbete sala ambiente. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira — Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Recuperado de <http://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/>
- Muchow, M. e Günther, H. (2015). *The life space of the urban child: perspective on Martha Muchow's Classic Study*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL.
- Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar* (Lívia de Oliveira, Trad.). São Paulo: DIFEL.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.

La edición, corrección de estilo, diseño e impresión de esta obra
fueron realizados bajo la supervisión de
Entrelibros e-book solutions
2018
www.entrelibros.co

Hablar de “Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica” es hablar del desarrollo de la primera infancia en territorios interculturales diversos. Es hablar de saberes y tradiciones ancestrales develados en la construcción de subjetividades. Es hablar de la importancia del reconocimiento de espacios y lugares que habitan los niños y niñas, así como lenguajes, recorridos, narrativas, palabras y emociones como seres comunicativos y su valioso aporte al desarrollo socioafectivo de la familia, los cuidadores y la comunidad que merecen ser atendidos, estudiados, leídos e investigados por los formadores de maestros.

Esta publicación, incluye aportes interdisciplinarios de investigadores de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia), Universidad de San Buenaventura, Bogotá (Colombia), Universidade de Brasília (Brasil), Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad Autónoma de México (México), Universidade Federal Fluminense (Brasil), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), unidos con el compromiso de asegurar la diversidad cultural y la contribución de la educación infantil al desarrollo sostenible en Latinoamérica.